DOCUMENT RESUME

ED 472 917 FL 026 920

AUTHOR	Blanco, George M.
TITLE	Espanol para el hispanolhablante (Spanish for the Spanish Speaker).
INSTITUTION	Texas Education Agency, Austin.
PUB DATE	2001-00-00
NOTE	51p.; Written in collaboration with Victoria M. Contreras and Judith A. Marquez. Some sections are written in English.
AVAILABLE FROM	Publications Distribution Office, Texas Education Agency, P.O. Box 13817, Austin, TX 78711-3817 (nonprofit institutions: $3; all others: $4). Tel: 512-936-2444; Fax: 512-463-8057.
PUB TYPE	Guides - Non-Classroom (055)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	EDRS Price MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Educational Objectives; *Heritage Education; *Hispanic American Students; Language Teachers; *Native Language Instruction; *Native Speakers; Secondary Education; *Spanish; Teaching Methods
IDENTIFIERS	*Texas

ABSTRACT

This guide provides Texas teachers and administrators with guidelines, goals, instructional strategies, and activities for teaching Spanish to secondary level native speakers. It is based on the principle that the Spanish speaking student is the strongest linguistic and cultural resource to Texas teachers of languages other than English, and one that must be recognized and developed to its full potential. It is based on the Texas Essential Knowledge and Skills for Languages Other Than English (TEKS for LOTE). The general goals for programs within this publication are for native Spanish speakers to be able to do the following: acquire pride in their home language and culture; come in contact with various Spanish regional and social dialects; distinguish between formal and informal language registers; read with comprehension and enjoyment; write extensively on materials and topics presented orally; and become familiar with educational and career opportunities of Spanish-English bilingualism. Much of the publication is written in Spanish. Two Spanish language chapters are "Bases Teoricas" (introduccion, nuestro espanol en Texas, and la ensenanza del espanol para el hispanohablante en la escuela secundaria) and "Aplicaciones" (clases especializadas y mixtas, lectura, and escritura). Four appendixes include TEKS for LOTE, perfiles linguisticos de cuatro estudiantes, identificacion de los estudiantes, and annotated bibliography. (SM)

Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made
from the original document.

FL

ED 472 917

ESPAÑOL PARA EL HISPANOHABLANTE

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Linda Kemp

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

✓ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

ESPAÑOL PARA EL HISPANOHABLANTE

George M. Blanco
The University of Texas at Austin

in collaboration with

Victoria M. Contreras
University of Texas Pan American

Judith A. Márquez
University of Houston, Clear Lake

special thanks to

Víctor Rodríguez
Southwest Educational Development Laboratory
for editing of Spanish text

Chuck Reese
Languages Other Than English Center for Educator Development
for editing assistance, layout and graphics

Español para el hispanohablante

After the original free distribution to authorized institutions, additional copies of this publication may be purchased from:

Publications Distribution Office
Texas Education Agency
P.O. Box 13817
Austin, Texas 78711-3817

To purchase additional copies, please use the order form found in the back of this publication. Please remit $3.00 for each publication for purchase by a nonprofit institution and $4.00 for purchase by others. **Purchase orders are acceptable only from Texas educational institutions and government agencies.** Please note that with the increasing demand for educational materials the supply may be exhausted at times.

Most of the information included in *Español para el hispanohablante* can be found online at the Languages Other Than English Center for Educator Development (LOTE CED) web site. Check this resource for the most up-to-date information. The web site address (URL) for the LOTE CED is *http://www.sedl.org/loteced/*. If you would like to register comments regarding the information in the publication, e-mail us through the contacts listed on the web site or contact the Texas Education Agency's Languages Other Than English Unit staff through the Agency's Curriculum web site at *http://tea.state.tx.us/curriculum/directory.html*.

This Texas Education Agency publication is not copyrighted. Any or all sections may be duplicated.

Texas Education Agency
1701 North Congress Avenue
Austin, Texas 78701-1494
(512) 936-2444
FAX (512) 463-8057

Contenido

Administrative Issues 1
Purpose of the Guide 1
The Spanish Speaker in Texas 1
Instructional Goals 2
Use of Spanish 2
General Perspectives 2

Bases Teóricas 7
Introducción 7
Nuestro español en Texas 8
La enseñanza del español para el hispanohablante en la escuela secundaria 12
Información general 12

Aplicaciones 15
Clases especializadas y mixtas 15
Lectura 17
Escritura 18

Apéndice A: TEKS for LOTE 23

Apéndice B: Perfiles lingüísticos de cuatro estudiantes 29

Apéndice C: Identificación de los estudiantes 33

Apéndice D: Annotated Bibliography 41

ADMINISTRATIVE ISSUES

Purpose of the Guide

The purpose of this guide is to provide Texas teachers and administrators with guidelines, goals, instructional strategies and activities for teaching Spanish to the native speaker (SNS) at the secondary school level. This guide is based on the principle that the Spanish speaking student is the strongest linguistic and cultural resource available to Texas teachers of languages other than English, and one which must be recognized and developed to its full potential.

The Spanish Speaker in Texas

Spanish language teachers in Texas have long recognized that the native speaker has special linguistic and cultural needs in studying the mother tongue in the classroom. Teachers have long observed that many students come to school with a far greater command of Spanish than their non-Spanish-speaking fellow classmates will ever achieve. Ironically, however, many Spanish speakers do not excel in Spanish classes. As a matter of fact, it is common for students whose native language is not Spanish to make better grades than their Spanish-speaking classmates. The problem lies in the difficulty and conflict about the best approach in organizing a language program that addresses the special needs of the Spanish speaker. The following provide some of the linguistic and cultural circumstances common among native speakers of Spanish:

- Spanish is the exclusive mother tongue of many Latinos, with English being acquired in school.
- Spanish and English are often acquired simultaneously in other cases.
- Mainstream America frequently has negative attitudes about the language and culture of Latinos.
- Latinos often internalize these same negative attitudes about their Spanish language and culture.
- Many Latinos speak more fluent Spanish than most other students, even after these have studied the language long-term.
- Spanish in Texas contains many regionalisms, some of which are Mexican in origin and others which are Texan or Southwestern in nature.
- In speaking Spanish, many Latinos interject English words and expressions.
- The Latinos' use of Spanish is often limited to the home environment, and their ability to use it for academic and technical purposes is often limited.
- Many Latinos are literate only in English.
- Many Latinos are English-dominant, in spite of starting out as Spanish monolinguals.
- Many Latinos comprehend more than they are able to express in Spanish.

Instructional Goals

This guide is based on the Texas Essential Knowledge and Skills for Languages Other Than English (TEKS for LOTE). As such, the publication provides objectives, suggests methods of instruction, classroom activities, and teaching materials which are in keeping with the TEKS.

The general goals for programs outlined in this publication are for native Spanish speakers to:

- acquire pride in their home language and culture;
- come in contact with a variety of Spanish regional and social dialects;
- distinguish between formal and informal language registers, and their appropriate domains;
- read with comprehension and enjoyment;
- write extensively on materials and topics presented orally or within their experience;
- become familiar with the educational and career opportunities of Spanish-English bilingualism.

Use of Spanish

Most of this publication is written in Spanish, because teachers are likewise encouraged to use this language as much as possible in classes for native speakers. Teachers should resist the idea of presenting the language as a linguistic phenomenon to be analyzed and studied on a purely intellectual level.

General Perspectives

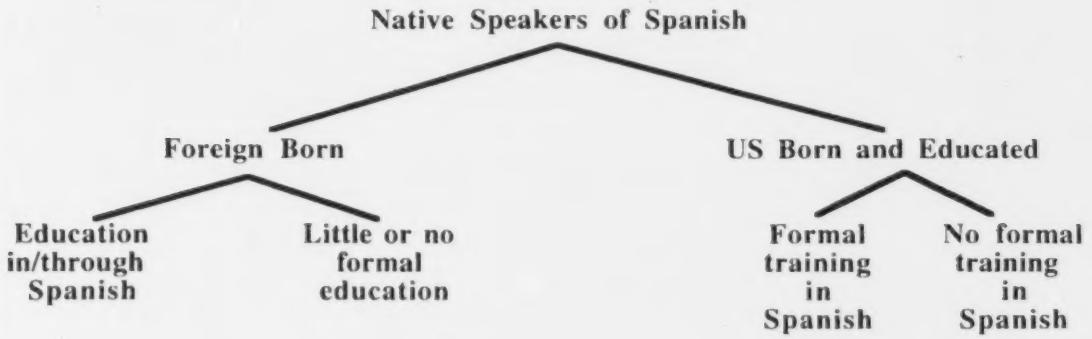
The following are questions often asked by administrators concerning the teaching of Spanish to native speakers.

Is the SNS program really different from the regular Spanish program?

Yes. From the onset, Latino students typically have a much higher Spanish-language proficiency—typically in aural comprehension and oral communication—than their non-native Spanish classmates will ever achieve. Thus, the overall focus of the Spanish for native speakers (SNS) program is to have students acknowledge their existing proficiency in Spanish as an advantage, and on expanding and broadening this linguistic proficiency through programs that provide ample opportunities for full literacy development. The recommendations in this guide encourage teachers to emphasize meaning first, and form second. Experience has demonstrated that classes emphasizing or based largely on formal grammatical study, on the one hand, do not fully utilize the students' functional ability in Spanish. On the other, teachers that present the same material and in the same manner to both native and non-native Spanish-language students report a loss of interest on the part of the native speakers. Teachers have long reported that many native Spanish speakers make poorer grades than do non-natives. This paradoxical situation perpetuates the false notion that Latino students do not speak "correct" or "good" Spanish, and their poor grades confirm their own and everyone else's beliefs. By adopting a stance that will help students *expand* their existing oral proficiency and literacy skills, schools will promote academic success and a sense of accomplishment for this segment of the student population.

Who is the native speaker?

Latino students represent a wide range of language abilities, from those who are English monolingual to those who are completely fluent and literate in both Spanish and English. Most Latino students lie somewhere between the two extremes, having acquired Spanish at home and English at school. They typically exhibit varying levels of listening and speaking proficiency while interacting in such domains as home, neighborhood, church, etc. Native speakers may be foreign born or born in the United States. They may have high levels of education, including formal training in Spanish, or they may have no formal education at all. The following diagram provides a graphical overview:



How do we identify students?

Since their command of Spanish is primarily oral, student identification should be based primarily on their ability to understand and speak, rather than on reading and writing. Attempting to identify them through their literacy skills or on their knowledge of formal grammar will, likewise, put them at a disadvantage, since most will not have had any prior schooling in these areas. There are, however, students who have developed their literacy skills in Spanish, and in such cases, the identification procedure should include reading and, perhaps, writing. Identifying students solely by surname will inevitably lead to misidentifications, since many Latinos are essentially English monolinguals. There are also Latinos with non-Hispanic surnames, as there are non-Latinos who are fluent in Spanish. Recommendations for identification are found in Appendix C.

Who identifies students?

Teachers should play a significant role in student identification. A strong student identification procedure involves teachers, counselors, principals and central office administrators, as well as parents. Identification should take place the year before actual placement. This is especially important between school levels, i.e., between elementary, middle, and high school.

Are the TEKS for LOTE addressed in this program?

Yes. The guide and its recommendations are based on the TEKS for LOTE. Since native Spanish speakers and the skills that they may demonstrate do not fit neatly within the proficiency levels outlined for presumed non-native speakers, the TEKS Indicators contained in this guide have been reordered given the particular needs of these students. It is important to note also that the TEKS for LOTE are *minimum* descriptions of performance expectations and that schools are strongly encouraged to provide instructional programs that go beyond these basic requirements to meet local needs.

Do we need specialized classes?

The ideal arrangement—enrollment and scheduling permitting—is to provide specialized classes consisting exclusively of native speakers who share similar levels of proficiency in the language. This allows the teacher to maintain instruction primarily in Spanish, and to structure the instructional activities and materials commensurate with the students' language proficiency.

What happens if our enrollment does not permit specialized classes?

In some cases, insufficient enrollment may prohibit establishing specialized classes, thus requiring mixed classes of native and non-native speakers of Spanish. Here again, however, native speakers with similar proficiency in Spanish should be assigned to the same classes and these classes should be close to their level of proficiency. This guide provides teachers with strategies for dealing with this type of instructional arrangement. Given the added burden of dealing with two very distinct groups of students, administrators are strongly encouraged to provide some type of compensation, such as a reduction in the number of preparations assigned to these teachers.

Are there instructional materials for the native Spanish speaker?

There are currently on the state adopted list some instructional materials for native speakers of Spanish. The Bibliography presents a list of available commercially prepared materials that schools may also use. Schools are encouraged to examine as many as possible, so as to select those that meet the particular interest, level of maturity, and proficiency level of their students.

Do students receive additional credit for taking a course for native speakers?

No. School districts sometimes designate these classes as honors classes, thus providing students with additional incentives to participate in the native speaker courses.

How do we establish a program?

The following steps for planning and implementing a program are recommended[1]:

1. Spanish teachers, administrators, and parents meet to determine the extent of need for SNS courses/curriculum.
2. If the need exists, curriculum objectives for each level of instruction are developed and reviewed.
3. An identification instrument is developed.
4. Potential students are identified.
5. Spanish teachers develop course descriptions/curriculum which reflect the language skills and needs of students identified.
6. Teachers identify desired levels of student performance for courses/curriculum.
7. Resources are determined, i.e., personnel, facilities, time, money, and materials.
8. Budget is determined to provide for specialized instructional materials and professional development.

[1] American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (2000). *Professional Development Series Handbook for Teachers K-16, Volume I: Spanish for Native Speakers*, pp. 88-89. Orlando, FL: Harcourt College Publishers.

9. Teachers for SNS courses are identified.
10. Teachers identify the instructional strategies and materials that facilitate student progress toward the objectives developed.
11. The instructional program is initiated.
12. Teachers assess student performance continually (formative).
13. Teachers identify their professional development needs, and take the appropriate steps to meet them.
14. Teachers assess student performance at the end of grading periods (summative).
15. SNS courses are evaluated by faculty, students, administrators, and parents on an on-going basis.
16. SNS program is continually modified based on evaluation results.

BASES TEÓRICAS

Introducción

Al publicarse, en 1987, *Español para el hispanohablante: Función y noción,* se indicó el hecho de que en los quince años anteriores, los cambios en la enseñanza del español para hispanohablantes había cambiado muy poco. Aparte de escasos esfuerzos aislados en nuestras escuelas secundarias, nuestra profesión se había negado a enfocar su atención en el hispanohablante, aparte de tratar de enseñarle su lengua materna como si fuera idioma extranjero. Desde entonces, sin embargo, hemos visto un verdadero renacimiento de interés por parte de la profesión en uno de nuestros recursos más importantes: el estudiante de habla española. Las asociaciones profesionales a nivel nacional, especialmente la American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) y American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) han puesto la enseñanza del español al nativo en su lista de prioridades. El número de sesiones al respecto en los congresos de dichas organizaciones ha aumentado significativamente; ACTFL cuenta con un grupo de interés *(Special Interest Group o SIG);* ambas organizaciones dedican con regularidad artículos sobre este tema en sus publicaciones nacionales. AATSP acaba de publicar *Spanish for Native Speakers, Volume I,*[2] después de haber sacado en 1972 su primera monografía con el tema de la enseñanza del español al nativo. La reciente publicación incluye excelente información histórica, sociolingüística y pedagógica para estructurar programas de enseñanza a nivel de educación secundaria y universitaria.

El propósito de la publicación actual es el compartir con todos los maestros de español en Texas la información básica y necesaria que les sirva de pauta para la enseñanza del español al hispanohablante. Dicha información se organiza en términos de respuestas a preguntas frecuentemente hechas por maestros. Por lo tanto, se proporciona información sobre:

- la sociolingüística y su relación a nuestra labor como maestros de español al hispanohablante;
- la enseñanza de la lengua materna como disciplina a nivel de secundaria;
- la aplicación de los *TEKS (Texas Essential Knowledge and Skills)* en relación al hispanohablante;
- la identificación del estudiante;
- el diseño de un programa y cursos adecuados;
- estrategias y actividades de enseñanza y de evaluación, así como materiales didácticos para usarse en el salón de clase.

[2] American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (2000). *Professional Development Series Handbook for Teachers K-16, Volume I: Spanish for Native Speakers.* Orlando, FL: Harcourt College Publishers.

Nuestro español en Texas

En esta sección, se presenta información básica sobre el español de Texas para ubicarlo en el marco del español de otras regiones y del español universal. La idea fundamental es el brindarles a los maestros, a los estudiantes mismos y a sus familias, información importante que les ayude a contestar preguntas que, tal vez, tengan sobre el español de esta región geográfica, acerca de su propio dominio de su lengua materna, y tocante al estudio del español a nivel de secundaria.

¿A qué se debe la situación actual del español en Texas, sobre todo en lo que se refiere a mis estudiantes?

La situación se debe a factores históricos, sociales, políticos y lingüísticos. El hecho de que el español se encuentra en contacto directo con el inglés—el idioma predominante del país—es importante para explicar parcialmente la situación actual. En términos generales, podemos identificar lo siguiente:

- El español es el idioma materno de un gran número de hispanos.
- El español y el inglés, en muchos casos, se adquieren simultáneamente.
- El anglohablante frecuentemente tiene actitudes negativas acerca del idioma y de la cultura del hispano
- El hispano mismo frecuentemente ha asimilado las mismas actitudes negativas acerca de su idioma y cultura.
- El hispano, sin embargo, domina mejor el español que la gran mayoría de anglohablantes aún después de que éstos lo hayan estudiado a largo plazo.
- El español de Texas se caracteriza por su abundancia de regionalismos.
- Al expresarse, el hispano frecuentemente incorpora palabras y expresiones inglesas.
- Su dominio del español generalmente se limita al ámbito del hogar y su habilidad de usarlo para fines académicos y técnicos está restringida.
- Muchos alumnos leen y escriben sólo en inglés.
- El hispano a menudo domina mejor el inglés que el español, tanto en su expresión oral como en la lectoescritura.
- Muchos hispanos demuestran una discrepancia entre su habilidad comunicativa y receptiva en español.

¿Por qué no hablamos como los mexicanos o puertorriqueños?

Cualquier idioma, sobre todo uno que abarca una extensión geográficamente enorme como el español, necesariamente varía según la región y los antecedentes del individuo, tales como su nivel educacional, profesión, y experiencias personales. El ser humano tiende a hablar como su prójimo. El prójimo puede ser el padre, la madre, la vecina, el amigo, la compañera de escuela. Por lo tanto, a no ser que estemos en contacto directo y frecuente con personas de otras regiones, no hablaremos como ellos, sino como la gente que nos rodea a diario.

¿Es ésta la misma razón por la cual existen diferencias en el inglés?

Básicamente, tal como el español, el inglés ha desarrollado su propias variantes regionales dentro y fuera de EE.UU. Al principio, la separación física y el aislamiento de la Nueva Inglaterra, de las regiones del Sur y del Oeste creó distintas variantes—dialectos—del inglés que perduran hasta la presente.

Hoy en día con los medios de telecomunicación y transporte entre las distintas regiones, todavía existen distintas variantes. ¿Por qué?

Se pensó en una época que la radio y la televisión terminarían con la variación regional en EE.UU. pero, como sabemos, no sucedió así. Se indicó anteriormente que tenemos la tendencia de hablar como el prójimo y en muchos casos, como las personas que admiramos. El ambiente familiar y el roce social son fuerzas psicológicas sumamente potentes que nos motivan a imitar a temprana edad al prójimo para poder caber dentro del grupo al que pertenecemos—o queremos pertenecer.

¿Cuáles son algunas características del español de Texas?

Se han dedicado libros y estudios completos a esta pregunta y sería imposible contestarla debidamente en este espacio. Todo maestro puede identificar muchísimas características que ha notado en sus propios estudiantes. Se señalarán algunos rasgos, sin embargo, para que cada maestro pueda compararlos con los que encuentra en su propio salón.

¿Hay rasgos fonológicos que, tal vez, no estudié en la universidad?

En el ramo fonológico podemos señalar algunos rasgos con respecto a las vocales y a las consonantes. A veces vemos la adición de vocales o semivocales: *abajar (bajar), acual (cual), leyo (leo).* En otros casos existe la pérdida de vocales: *hogarse (ahogarse), ber (haber), zanoria (zanahoria).* Existe el intercambio, o metátesis, de vocales: *luenga (lengua), suidad (ciudad)*, así como la reducción de diptongos a sílabas acentuadas: *pos (pues), experencia (experiencia).*

En lo que se refiere a las consonantes, vemos lo siguiente: La aspiración de /s/: *nojotro (nosotros), dijir (decir).* A veces se pierde el fonema */y/: estrea (estrella), ea (ella).* También existe la metátesis consonántica: *estógamo (estómago), Grabiel (Gabriel), pader (pared)* y la adición de consonantes dentro de la palabra: *muncho (mucho), aigre (aire).*

¿Existen rasgos gramaticales?

Sí existen, sobre todo en el ramo morfológico. Por ejemplo, vemos la formación del participio pasivo: *abrido (abierto), volvido (vuelto).* En algunos casos, se observan formas como: *salemos (salimos)* y *vivemos (vivimos)* que, tal vez, se explican por el esfuerzo de diferenciar entre el uso de formas idénticas para distintos tiempos verbales *(Hoy salimos [vamos a salir] a las cuatro. Ayer salimos muy tarde).* También vemos el esfuerzo de regularizar el énfasis tónico en la conjugación de ciertos verbos: *ponga, pongas, ponga, póngamos/pónganos (pongamos), pongan.* En la sintaxis existen menos elementos que difieren de otras partes del mundo, pero uno de los más comunes que se atribuye al inglés es el esfuerzo de crear verbos compuestos: *Te llamo pa' tras (I'll call you back); Se lo dio pa' tras (He gave it back to her).* En la morfosintaxis, sin embargo, en algunos casos vemos la pérdida del modo subjuntivo: *Quiero que vas (vayas) conmigo; Dile que llega (llegue) a las tres.* También se observan elementos de género: *la problema, la sistema, el clase, los vocales.* Aunque es raro, se ha observado sobre todo en la escritura

la influencia del inglés donde es muy común terminar la oración con una preposición: *Esto se usa para escribir con (This is used to write with).*

Se dice que el vocabulario español de Texas es completamente distinto al de otras regiones. ¿Es cierto?

Claro que no, porque de lo contrario lógicamente, ya no sería español. Lo que se trata de decir con esta idea es que existen palabras, términos y expresiones que, tal vez, no se encuentran en otras regiones. Pero, el declarar que el vocabulario es totalmente diferente es una exageración. Algunas palabras se encuentran no sólo en Texas, sino también en ciertas regiones de México y del sudoeste de EE.UU.: *zoquete (lodo), guajolote (pavo), tecolote (búho), ¿Mande? (¿Dígame/Perdón?), Luego, luego (Inmediatamente), Ya mero/merito (Ya casi).*

¿Por qué existen tantos "arcaísmos" en el español de Texas?

Hay quienes se refieren a ciertas palabras como "arcaísmos", o sea, elementos que estaban en vigor en el Siglo XVI y que trajeron los colonos españoles, pero que han desaparecido de la norma culta en la actualidad. Un verdadero arcaísmo, sería una palabra o expresión que ha desparecido totalmente del idioma. En realidad, las expresiones que existen en Texas no son arcaísmos en vista de que están en pleno uso, no sólo en Texas sino también en otras regiones del mundo de habla hispana. En el sistema verbal se observan: *yo vide (yo vi), él vido (él vio), yo truje (yo traje), semos (somos).* Otros ejemplos: *muncho (mucho), nadien (nadie).*

El inglés ha afectado mucho al español en Texas. ¿Qué podemos hacer como maestros para ponerle alto a semejante "asalto" a nuestra lengua?

Al nivel social, nada. Al nivel individual, cada quien tiene que decidir por sí mismo si quiere modificar o cambiar su habla. El inglés es una realidad en Texas en la mayoría de los ámbitos en que nos desenvolvemos y realmente sería algo extraordinario si no influyera al español. El mismo fenómeno lingüístico—el contacto de dos idiomas y culturas — que enriqueció el español con palabras árabes a partir de la época musulmana en España está en pleno vigor en Texas, pero ahora se trata del español y el inglés. Se ha escrito muchísimo al respecto y aquí solamente se presentan algunos ejemplos. Préstamos: *la troca<truck (camión), los biles<bills (las cuentas/los gastos), espelear<spell (deletrear).* Extensión semántica o cognados falsos: *la letra<letter (la carta), la librería<library (la biblioteca), el papel<[news]paper (el periódico).* Podemos hacer la pregunta hipotética, ¿Existiría la misma actitud si se tratara del francés, en lugar del inglés? El francés en EE.UU. goza de alto prestigio y el usar galicismos nos da un sentido de importancia, de alta cultura y de sofisticación. El inglés, en muchos sectores de la América Latina, desempeña el mismo papel de sofisticación que vemos en EE.UU. con el francés. En Venezuela, por ejemplo, se habla de: *los blu yins (blue jeans), el huachimán (watchman), el papermate (el bolígrafo).* En los hoteles de la Argentina, es muy común pedir un cuarto doble o *single* (pronunciado como palabra española). Vemos la influencia del inglés en todo el mundo y en muchos casos es precisamente la clase adinerada la que usa préstamos ingleses, en parte para mostrar su sofisticación y en parte—por ejemplo en la alta tecnología—para economizar y facilitar la rapidez expresiva. Algunos ejemplos al respecto: *el maus(computer mouse), taipear (escribir a*

máquina), forwardear (to forward a file), la windo (program for Windows).[3] Sin embargo, nos molesta oír a nuestros estudiantes decir, *No quiero feilear el test.* En los dos casos, se trata de palabras híbridas, pero en cuanto a los ejemplos extranjeros, aquéllos fueron formados y aceptados por la clase alta socioeconómica al contrario de la situación de la mayoría de nuestros estudiantes. Existe una estrecha relación entre el prestigio de un idioma o dialecto y el prestigio, poder socioeconómico y político de sus hablantes.

¿Cuál es el español correcto o el mejor?

El asunto de lo correcto en el lenguaje siempre ocasiona discusiones, sentimientos fuertes—positivos o negativos—y hasta pleitos. Todo dialecto regional o social constituye un sistema de comunicación completo y eficaz. La idea de "correcto" o "mejor" es relativa, porque depende de la ocasión, el ámbito, el tema, y las personas presentes. El usar lenguaje "elegante" en situaciones informales—por ejemplo, en la cena familiar—resulta absurdo. Igualmente, la expresión coloquial en ocasiones formales—un discurso en la ceremonia de graduación, por ejemplo—también sería inapropiada. En los dos ejemplos, el lenguaje sería "incorrecto" o mejor dicho inapropiado, porque se infringen ciertas reglas de la comunicación social. Los "errores," como *asina, muncho,* que frecuentemente usan nuestros estudiantes son sencillamente elementos lingüísticos de un ámbito informal—el hogar—trasladados a uno formal—el salón de clase. Un verdadero error sería algo que *ningún* hispanohablante diría, por ejemplo, **Yo vivimos en Texas el estado de.*

¿Por qué no usamos el lenguaje escrito—del periodismo, por ejemplo—como nuestro modelo de corrección?

Hay una diferencia básica entre el lenguaje escrito y el oral. La ortografía está codificada y la misma palabra se escribe igual en cualquier periódico de habla española. La pronunciación, por otra parte, cuenta con muchísima variación de acuerdo a la región, al grupo social y hasta al individuo. El periodismo, además, utiliza una sintaxis y un vocabulario que sonaría artificial al usarse en la comunicación informal. Nótese el siguiente ejemplo:

> Precisó que encabezará un gobierno de concordia y que mantendrá un contacto estrecho con los medios de comunicación para informar oportunamente de las acciones de gobierno, aunque—desde ayer—su estrategia en este rubro cambió de forma radical, debido a que su seguridad personal ha sido redoblada para evitar cualquier contratiempo, por ello ya no dará más "entrevistas banqueteras" como ocurría en su campaña proselitista.[4]

¿Pueden cambiar mis estudiantes su manera de hablar?

La respuesta a esta pregunta es en un sencillo *sí.* Pero, las preguntas más importantes serían, *¿Quieren ellos mismos cambiar? ¿Deben cambiar? ¿Por qué?* ¡Existen innumerables ejemplos de personas que han cambiado su habla—entre los más notables muchos maestros de español! Las preguntas subsiguientes son más importantes, sin embargo. Cada uno de nosotros tiene que decidir por sí mismo si desea modificar su habla—ya sea la pronunciación, ampliar su vocabulario, cambiar elementos sintácticos, etc. Igualmente, cada estudiante tiene que tomar esta decisión personal por sí mismo. Sería injusto e incorrecto tratar de forzar el cambio lingüístico de nuestros estudiantes, ya que el resultado sería—y lamentablemente ha sido—el rechazo completo del estudio formal de la lengua. La solución más realista tanto para el maestro como para los alumnos, sin embargo, consiste en darse cuenta de que todos tenemos la capacidad de ajustar nuestra habla a distintas situaciones. Por lo tanto, el lenguaje formal o académico tiene sus propios ámbitos, así como el informal tiene los suyos.

[3] *New York Times, August 6, 2000, p. 3.*

[4] *Excelsior, Edición Internet. http://www.excelsior.com.mx,* julio 5, 2000

La enseñanza del español para el hispanohablante en la escuela secundaria

Información general

En esta sección se presenta información sobre el desarrollo lingüístico en el salón de clase. Igual que en la sección anterior, se usan preguntas como formato, ya que son precisamente las que se suelen oír por parte del maestro y de los estudiantes.

¿Es diferente la enseñanza del español para el hispanohablante que para el anglohablante?

Las diferencias son muchas y enormes. Se debe enfatizar desde un principio que el hispanohablante no está en el proceso de aprender el español como idioma extranjero. La comparación sería como si dijéramos que el anglohablante en la clase de inglés está aprendiendo su lengua materna como segundo idioma *(ESL)*. Aún desde el principio de sus estudios, las necesidades del hispanohablante en la clase de español son muy distintas a las de su compañero anglohablante, por ejemplo:

- El anglohablante sólo se puede comunicar con palabras aisladas y frases aprendidas de memoria. El hispanohablante normalmente domina un amplio vocabulario que usa en construcciones sintácticas desde la muy sencilla hasta la más compleja.
- Es raro el anglohablante que tenga un fuerte dominio fonológico al principio de sus estudios. El nativo, por otra parte, no necesita ejercicios de pronunciación, porque ya domina el sistema fonológico.
- En términos morfosintácticos, el sistema verbal presenta grandes dificultades para el anglohablante. El hispanohablante, al contrario, tiene acceso a la gran parte de las formas verbales y a su uso para expresarse debidamente.

Entonces, ¿qué debo hacer para enseñar al hispanohablante?

Lo primordial es desarrollar una actitud positiva en lo que se refiere al español de los estudiantes. Por lo tanto, la clase de español no debe tener como meta el reemplazo del lenguaje del estudiante por la versión académica. Se trata de *expandir*, no de *reemplazar*. Las dos variantes pueden, y deben, co-existir y usarse según las circunstancias en que se encuentre el individuo.

¿Cómo difiere esta posición a la tradicional?

Filosóficamente hay una gran diferencia en dos aspectos principales:

- La corrección del lenguaje del alumno. Primero, tenemos que recordar lo que se mencionó anteriormente—todo dialecto tiene su valor y cada uno consiste en un sistema lingüístico completo; cada quien tiene que decidir por sí mismo si desea cambiar su habla. Segundo, la mayoría de nuestros alumnos cursan dos—tal vez tres o cuatro—escasos años de estudio de la lengua y este tiempo se puede aprovechar mucho mejor en actividades que motiven al estudiante. Sabemos que la corrección constante no da buenos resultados; al contrario, aleja al estudiante de la meta principal: crear confianza en sí mismo como hispanohablante.
- El aprendizaje de la gramática. Muchas clases se dedican a enfatizar la gramática—aprendizaje de la nomenclatura, hacer análisis gramaticales, conjugar verbos, etc.—como el elemento organizador del estudio de la lengua. La gramática no debe ser la

meta del curso, sino debe usarse para explicar y esclarecer dudas de la lengua, siempre y cuando el estudiante necesite semejante información.

Si no debo enfocarme en la gramática y en corregir a los estudiantes, ¿qué es lo que debo hacer, precisamente?

La recomendación principal para el maestro es la siguiente: Reconocer el español del estudiante como algo positivo, en vez de algo que se debe anular por completo. De ahí, se recomienda estructurar los cursos de manera que se exponga al estudiante diariamente al español en forma oral y escrita de manera que el enfoque primordial sea *el contenido, las ideas, la información.* Al estar en contacto con el idioma, el estudiante va viendo elementos lingüísticos que reconoce, así afianzando y confirmando su dominio existente. A la vez, va aprendiendo palabras y expresiones, formas verbales y estructuras sintácticas que tal vez le sean nuevas.

A mí me ayudó mucho el estudio de la gramática en la universidad. ¿Por qué no hacer lo mismo con mis estudiantes?

Esta pregunta es muy común entre los maestros de español. Generalmente, los que estudiamos idiomas lo hacemos por nuestra propia inclinación hacia el estudio de la lengua, la literatura y la cultura. Nosotros ya teníamos este interés y tal vez se haya desarrollado aún más durante la carrera universitaria. En efecto, como se indicó anteriormente, por dicho interés y motivación, muchos hemos cambiado nuestra propia habla ajustándola a lo que nos rodeaba académicamente. Tenemos que examinar el asunto de nuestros estudiantes de manera realista. La gran mayoría de ellos, al contrario, no elegirán el magisterio—y sobre todo el español—como su carrera preferida. En los dos, tres o cuatro años que normalmente estudian español, sería mucho más preferido motivarlos a gozar y a enorgullecerse de su dominio de la lengua, a expandir sus habilidades en la lectoescritura de manera que sigan su contacto con el español a lo largo de la vida.

¿Por qué sucede que el estudiante hispano no reconoce muchos elementos gramaticales, sobre todo los tiempos verbales?

La situación es igual a la del anglohablante con el inglés. ¿Cuántos hablantes de inglés pueden decir por qué la primera oración es correcta, pero no la segunda?

- It's really important that you be here tomorrow.
- It's really important that you are here tomorrow.

La práctica de pedirle al alumno conjugar verbos—sobre todo en los tiempos verbales que domina con toda perfección—debe examinarse para ver el verdadero motivo. Si se trata de "enseñar" formas que ya domina, ¿por qué? Si es cuestión de aprender, los nombres de algún tiempo verbal determinado, igualmente hay que preguntarse el motivo. Por último, si la razón es para "corregir"—*íbamos* por *íbanos*—no existen datos que comprueben la eficacia de esta actividad.

Entonces, ¿jamás debo presentar explicaciones de gramática?

Lo que se recomienda es un cambio de énfasis y de enfoque:

- En primer término, el constante uso comunicativo de la lengua oralmente y por escrito;
- En segundo, explicaciones de gramática sólo cuando sea necesario.

Y si presento una explicación de gramática para aclarar algo, ¿debo exigirla en un examen para ver si captaron la información?

Es mejor no exigir la repetición de reglas en un examen. El maestro puede incorporar dentro de algún contexto el elemento lingüístico, siempre y cuando dicho contexto tenga un verdadero sentido y no en oraciones aisladas sin relación una a la otra. Se presentará más información al respecto en la sección *Aplicaciones.*

¿Cómo les enseño a leer y escribir?

El estudiante ya lee y escribe en inglés y sabemos que hay un alto grado de transferencia de las habilidades de la lectoescritura de un idioma al otro. Por lo tanto, no le estamos enseñando a leer y escribir de nuevo—ya lo sabe. Las enormes ventajas en la enseñanza del español al hispanohablante son que ya está capacitado para

- leer con comprensión;
- escribir oraciones y aún cortos párrafos sobre temas de interés;
- inferir muchas de las reglas de ortografía en los materiales que lea.

El estudiante puede participar en estas actividades, desde el principio, aunque no siempre con perfección.

¿Les corrijo el trabajo escrito?

El cometer errores es un elemento indispensable en el aprendizaje y como punto de partida, tanto en la comunicación oral como en la escrita. Es sumamente importante, por lo tanto, permitirle al estudiante expresarse ampliamente para darle a entender que no se trata de humillarlo o ponerlo en ridículo, sino de darle muchas oportunidades de exponer sus ideas con el propósito de aumentar su autoconfianza. En términos generales, en cada trabajo escrito se pueden corregir dos o tres errores, sobre todo los más comunes o aquéllos que se repiten varias veces. Por otra parte, el maestro puede recopilar listas de errores comunes cometidos por varios estudiantes, para luego presentarlos y explicarlos a la clase entera. En cambio, en otros trabajos, no se corrige el lenguaje, sino que el maestro sencillamente reacciona a lo que expuso el estudiante.

APLICACIONES

Clases especializadas y mixtas

¿Por qué es mejor establecer clases especializadas?

Como ya se ha indicado anteriormente, el proveer clases especializadas permite al maestro dirigirse directamente a las necesidades lingüísticas y culturales del hispanohablante. Este alumno está en el proceso de *expandir y enriquecer* su dominio existente. El alumno anglohablante, por otra parte, está *aprendiendo* un segundo idioma. El tener clases mixtas, es decir, juntar los dos tipos de estudiantes en la misma clase sería parecido al organizar una clase de estudiantes de inglés como segunda lengua *(ESL)* con alumnos anglohablantes. El llegar a un punto intermedio que satisfaga las necesidades de los dos grupos sería muy difícil y representaría una gran pérdida de tiempo, energía y oportunidades académicas por parte del maestro y de los estudiantes. Para resumir:

- La enseñanza del español como idioma extranjero a una clase mixta representa el rechazo del dominio lingüístico del hispanohablante, con el resultado de que se aburre, pierde interés y recibe calificaciones inferiores.
- El dirigir la enseñanza exclusivamente para el hispanohablante, por otra parte, implica el abandono de las necesidades del anglohablante.
- El tratar de llegar a un término medio entre ambos extremos, no satisface a nadie: ni al anglohablante, ni al hispanohablante, ni al maestro.

No tenemos suficientes hispanohablantes para justificar clases especializadas y, por el momento, las clases mixtas son necesarias. ¿Qué hago?

En efecto, se reconoce que las clases mixtas son, en muchos casos, necesarias debido al bajo número de estudiantes. Por lo tanto, la recomendación básica es hacer lo que hacen los maestros de escuela primaria: dividir la clase en grupos. Hay que recordar que el maestro no tiene que estar pendiente de los hispanohablantes a cada instante y que hay mucho trabajo que pueden realizar en forma independiente. Se recomienda el uso de actividades basadas en la cooperación, en las que el maestro hace el papel de ayudante o facilitador, de manera que los alumnos se responsabilicen por su propio aprendizaje. Al organizar la clase de esta manera, el maestro puede manejar dos o más grupos simultáneamente para realizar algunas de las actividades que se presentan a continuación:

- Proporcionarles a los estudiantes cuentos, reseñas periodísticas, grabaciones de cuentos y canciones, y videos de programas populares para que los resuma o analice oralmente o por escrito. Esta recomendación se basa en el hecho de que el hispanohablante típicamente entiende mucho de lo que lee y escucha.
- La red electrónica (Internet) nos ha dado acceso a una enorme fuente de información y hoy en día contamos con un infinidad de recursos de todo el mundo de habla hispana—periódicos, información sobre cualquier tema, entrevistas con cantantes y artistas de moda, etc. Aunque esto no se considera gran literatura, sirve de excelente motivador para poner a los alumnos en contacto con la lengua española sobre temas de interés y de actualidad.

- En la comunicación oral, es necesario darles a los estudiantes muchas oportunidades para expresarse sobre temas de interés, ya sea en frente de todo el grupo, en pequeños grupos, o en pares—en forma independiente o bajo supervisión del maestro. Se les puede pedir que lean sobre algún tema determinado que contiene vocabulario especializado (el automóvil, por ejemplo), para después presentar una charla sobre lo aprendido, exigiéndoles el uso exclusivo del español. De esta manera, los estudiantes aprenden el vocabulario en contexto, en vez de verlo en listas aisladas.
- En cuanto a la lectura, el hecho de que el alumno ya lee y escribe en inglés es importante. Los dos idiomas usan el alfabeto romano, y el estar en contacto con la lectura el alumno va aprendiendo sin tener que "enseñarle" primeramente el alfabeto. Al ver la palabra *señor*, por ejemplo, el estudiante puede descifrarla y entender su significado sin que el maestro le diga previamente cómo se llama la *ñ*. El alumno puede leer mucho por sí mismo y el maestro debe darle muchas oportunidades de leer en forma independiente. Esta disposición no sólo es de beneficio para el hispanohablante, sino que le da al maestro la oportunidad de dirigir sus energías al otro grupo durante parte de la clase.
- En cuanto a la expresión escrita, el conocimiento que el alumno tiene del inglés también es significativo. Se sabe que al principio, el alumno tiende a representar algunos fonemas como se hace en inglés (por ejemplo, **quando, yegar, quento [cuento]*). Un breve análisis de su escritura, sin embargo, demuestra que la ortografía de la *mayoría* de lo que escribe es correcta. La recomendación primordial respecto a la escritura es dar al estudiante numerosas oportunidades de exponer sus ideas sobre temas de interés. Se recomienda, por ejemplo, el uso del diario interactivo *(dialogue journal)*, en el cual el maestro reacciona o le contesta preguntas al estudiante, sin corregir el lenguaje.

En Texas, tenemos que guiarnos por los TEKS (Texas Essential Knowledge and Skills) ¿Cómo los relaciono y los ajusto a las necesidades de mis estudiantes?

La recomendación principal es la de no limitar o restringir al estudiante a los TEKS de cierto nivel determinado, sino que se recomienda que desde el principio se identifique al estudiante y se coloque en el nivel más apropiado. El maestro debe recordar que en cualquier clase determinada, es posible tener alumnos cuya habilidad comunicativa varía desde *Novicio* hasta *Intermedio* o aún *Avanzado*. Además, en lo que se refiere a los distintos aspectos—comprensión, expresión, lectura, escritura—es probable que haya estudiantes que demuestren la habilidad *Novicio* en un aspecto, *Intermedio* en otro, y hasta *Avanzado* en un tercer aspecto. La meta del programa es la de traer equilibrio a las habilidades y que el alumno logre por lo menos *Avanzado* en todas las habilidades. Los TEKS establecen una guía que el maestro puede emplear para preparar un programa de instrucción individualizado. Aquel alumno que inicialmente demuestre las habilidades descritas anteriormente, podrá empezar el programa en una clase de Español I ya que tendrá que aprender a leer y a escribir, pero en un corto tiempo estará preparado para proceder a una clase de Español II, seguido por contenido de Español III. Como ven en este caso, es posible que se aceleren los TEKS de los niveles I al IV en cuatro semestres tradicionales para el hispanohablante. Cada escuela debe establecer las normas básicas de conferir crédito académico por un nivel determinado, de acuerdo al predominio de las pautas que se encuentran en el Apéndice A.

En vista de que la lectoescritura es tan importante, ¿cuáles serían algunas estrategias que puedo usar en mi salón?

Como se indicó anteriormente, la mayoría de los estudiantes a este nivel ya dominan la lectoescritura en inglés porque han cursado todos sus estudios mediante este idioma. Por lo tanto, pueden transferir

muchas de las habilidades establecidas en ese idioma al español. Para proporcionar pautas más específicas, se ofrecen estrategias para la aplicación en español de las habilidades existentes en inglés.

Lectura

A continuación se presentan algunas estrategias que le ayudarán al estudiante con su lectura en español:

- **Usar conocimientos previos** – El estudiante utiliza información y experiencias relacionadas al tema de la lectura. Esta estrategia está en conformidad con *TEKS: Communication/Interpretive Mode.*
- **Lectura preliminar** – Se recomienda leer el material rápidamente la primera vez para: a) obtener información sobre el tema; b) identificar palabras desconocidas e importantes para la comprensión del trozo; c) obtener datos importantes, tales como fechas. Esta estrategia está en conformidad con *TEKS: Communication/Interpretive Mode.*
- **Identificar estrategias de la narración** – En la narración se cuenta lo que le sucedió al autor o a otra persona, lo cual determina el punto de vista, ya sea primera o tercera persona. El estudiante debe determinar el tono de la narración al identificar al autor como alguien que: a) observa sin formar juicios; b) revela sus impresiones o prejuicios; c) juega el papel de uno de los personajes de la obra, etc. Esta estrategia está en conformidad con *TEKS: Communication/Interpretive Mode.*
- **Identificar las ideas principales** – El título de la obra nos puede dar pistas sobre el contenido. A partir del título, se lee el primer párrafo y las oraciones iniciales de otros párrafos para obtener la información básica de la obra. Aquí sería importante contestar algunas preguntas tales como, ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué? Esta estrategia está en conformidad con *TEKS: Communication/Interpretive Mode.*
- **Identificar el propósito del autor** – El escritor siempre tiene en mente un propósito específico que lo impulsó a crear su obra. El estudiante debe identificar el propósito, ya que esta estrategia le ayudará en la comprensión de lo que lee. Algunos propósitos son: divertir, informar, convencer, explicar, criticar. Esta estrategia está en conformidad con *TEKS: Communication/Interpretive Mode.*
- **Diferenciar entre hechos y opiniones** – El estudiante debe determinar si el autor escribe sobre hechos que se pueden comprobar o si expone su opinión sobre el tema central de la obra. Esta estrategia está en conformidad con *TEKS: Communication/Interpretive Mode.*
- **Reconocer cognados** – El inglés y el español comparten un gran número de cognados, lo cual es de enorme ayuda al estudiante. Por ejemplo, el estudiante debe reconocer la similitud entre las palabras españolas que terminan en *–ción* y las inglesas que tienen *–tion (revolución/revolution); -idad, -ity (realidad/reality); -mente/ly (suficientemente/ sufficiently).* Esta estrategia está en conformidad con *TEKS: Comparisons.*
- **Analizar la forma de la palabra y el contexto para deducir el significado de la palabra** – Similarmente al reconocimiento de los cognados, la habilidad de analizar la forma de la palabra es de gran ayuda al estudiante. Existen muchísimos sufijos y prefijos parecidos en inglés y español que el estudiante puede transferir de un idioma al otro. Algunos prefijos serían: *anti- (antiquated/anticuado), hemi- (hemisphere/hemisferio), extra- (extraordinary/extraordinario), inter- (international/internacional).* Estos son

algunos ejemplos de sufijos *–anean/-áneo (subterranean/subterráneo), -naut/-nauta (astronaut/astronauta).*

El contexto mismo le puede ayudar al estudiante a deducir el significado de la palabra sin tener que recurrir al diccionario. En algunos casos, el estudiante encuentra una palabra desconocida y más adelante en la lectura ve que el autor explica o reitera el mismo concepto usando distintas palabras. Esta estrategia está en conformidad con *TEKS: Comparisons.*

- **Relacionar la lectura con sus propias experiencias** – Es importante que el estudiante analice la lectura para comparar y contrastar el contenido con eventos, experiencias y situaciones de su propia vida. Aunque el estudiante no haya experimentado la misma situación que encuentre en lo que lee puede haber, por ejemplo, emociones similares—felicidad, regocijo, tristeza, desilusión, triunfo, etc. Esta estrategia está de acuerdo con *TEKS: Connections.*
- **Asociar las ideas principales con los detalles** – Anteriormente, se recomendó que al iniciar la lectura el estudiante reconozca la idea principal de cada párrafo. Al leer la obra detenidamente, el estudiante debe asociar y relacionar la idea principal de cada párrafo con los detalles y ejemplos que la apoyan. Esta estrategia está en conformidad con *TEKS: Communication/Interpretive Mode.*
- **Identificar la causa y el efecto** – En la lectura expositiva, se encuentran las consecuencias de alguna acción. Por ejemplo, si la obra tiene que ver con la infracción de las leyes civiles, el autor puede exponer o implicar los resultados del delito, ya sean consecuencias psicológicas, físicas, etc. Esta estrategia está en conformidad con *TEKS: Communication/ Interpretive Mode.*

Escritura

En lo que se refiere a la escritura, a continuación se presentan algunas estrategias que puede utilizar el estudiante:

- **Planear el trabajo** – En primer término, el estudiante escoge o se le asigna el tema. Generalmente, puede ser un tema de interés personal o que le interese a un grupo determinado de lectores. Segundo, se determina el propósito del trabajo, por ejemplo: divertir, describir, informar, expresar sentimientos, etc. Tercero, el estudiante conceptualiza sus ideas utilizando una "lluvia de ideas," o sea, el escribir en un "racimo semántico" (lo que se llama en inglés *semantic web*) para exponer y establecer relaciones entre las distintas ideas que se exponen.
- **Organizar las ideas** – La creación de ideas es uno de los primeros pasos, pero igualmente importante es su organización la cual se rige por el propósito, el contenido y el lector de lo que se escribe. Después, se decide el orden o la organización de las ideas según, por ejemplo, su orden de importancia, orden espacial, orden cronológico, orden lógico, o en términos de comparación o contraste. Estas ideas se organizan en términos de un bosquejo que le presenta al escritor un vistazo, sin detalles, de lo que escribirá.
- **Escribir el borrador y determinar el título** – Aquí el estudiante debe escribir la introducción para captar el interés del lector. Utilizando su bosquejo como plan, continúa dando los detalles necesarios. En cualquier momento, si el estudiante se enfrenta con

algún problema, por ejemplo, se da cuenta de que lo que escribe difiere del bosquejo, debe volver al bosquejo original y hacer los cambios necesarios. Por último, el estudiante escribe la conclusión la cual puede resumir lo que expuso o motivar al lector a pensar en lo que se escribió.

- **Revisar el ensayo** – Es importante que el estudiante se dé cuenta de que su ensayo se puede modificar en cualquier momento. Al revisar el ensayo, el estudiante debe concentrarse primero en las ideas que expuso para determinar si piensa que el lector entienda lo que escribió y si ha escrito de manera clara. Es mucho mejor dejar pasar algunas horas o aún días antes de revisar el borrador para ver si se ha incluido toda la información necesaria; si se ha desarrollado el ensayo lógicamente; si se han presentado ideas originales o interesantes; si el título es adecuado.
- **Corregir y modificar el ensayo** – Una vez que las ideas estén claras y ordenadas según el propósito básico, el estudiante puede concentrarse en la forma: la ortografía, la puntuación, elementos gramaticales, y la formación de párrafos.

Existen distintos tipos de escritura que se pueden utilizar en el salón, pero todos pueden usar las etapas susodichas en su desarrollo. Otras clases de escritura incluyen: la descripción, la narración, la comparación y el contraste, la redacción expresiva, la opinión, la causa y efecto, el cuento corto.

¿Cuáles son algunas actividades que promueven la expresión oral?

En términos generales, la recomendación básica sería el permitir al estudiante a utilizar su lenguaje existente con la idea de aumentar y expandir lo que ya posee. Por lo tanto, es recomendable que el maestro se valga de las estrategias del lenguaje integral siempre exponiendo al estudiante a un contexto significativo y no a ejercicios aislados, sin ninguna relación contextual entre sí. A continuación se presentan algunas actividades:

- **Animar la expresión extensa** – En pequeños grupos, los estudiantes comentan sobre un tema determinado. El maestro circula entre los grupos para apoyarlos y motivarlos en su tarea. La idea es darles a los estudiantes la oportunidad de explayarse sobre una variedad de temas sin el temor de cometer errores. La meta en este caso es animar a los estudiantes a arriesgarse en su comunicación oral.
- **Modelar el lenguaje apropiado** – Si el alumno comete algún error, usa palabras en inglés, o usa términos que el maestro considera inapropiados, se recomienda contestar o reaccionar usando la forma o palabra deseada. Por ejemplo, si el estudiante dice:

  "No puedo rayar porque se me olvidó mi pénsil",

  el maestro puede contestar:

  "Por hoy, te voy a prestar mi lápiz para que escribas tu descripción. Favor de traer tu propio lápiz mañana".

- **Usar una variedad de fuentes** – Hoy en día, existe una gran variedad de recursos que nos brindan excelentes fuentes informativas en español. El maestro puede grabar programas de televisión y de radio para usarse en el salón. Estos se pueden ver o escuchar para analizarse o comentarse entre los estudiantes. El primer paso en el enriquecimiento de la expresión oral es el estar en contacto con una gran variedad de modelos lingüísticos. A medida que los estudiantes escuchan el lenguaje oral—siempre dentro de un contexto

significativo—van reconociendo y después usando ellos mismos palabras, expresiones y términos de la programación. Igualmente, el leer artículos de revistas y periódicos que sean de interés para los estudiantes los pone en contacto con aún más fuentes lingüísticas.

- **Usar recursos locales** – En Texas casi toda comunidad cuenta con recursos en español que se pueden incorporar dentro del plan de estudios. Por ejemplo, existen profesionales de habla hispana que pueden presentar charlas a la clase. De la misma manera, se puede invitar a miembros de la familia del estudiante para contar algún cuento, tocar un instrumento, o demostrar alguna manualidad.

- **Hacer presentaciones orales** – El maestro debe reconocer que el trabajo oral es tan importante como el escrito. En muchos casos se piensa que las presentaciones orales son frívolas y que no tienen la misma importancia que la lectoescritura. La mejor manera de aprender a hablar extensamente es hablando. Por lo tanto, se recomienda que la clase incluya muchas oportunidades para que los estudiantes hablen, primero en sus pequeños grupos como se mencionó anteriormente y, segundo, en frente de la clase entera.

- **Aprender de memoria** – En Latinoamérica y en otras partes del mundo, el aprendizaje memorístico representa una estrategia pedagógica y un elemento cultural con una larga tradición. Se trata de aprender poemas cortos, anécdotas divertidas, citas reconocidas, chistes favoritos, la letra de canciones tradicionales o de última moda, etc. El cometer a la memoria cualquiera de estos géneros les da a los estudiantes un sentido de logro.

- **Evaluar el contenido** – Para animar a los estudiantes a expresarse abiertamente, es importante que ellos sepan que el maestro usa un sistema de evaluación balanceado. Se trata de evaluar al estudiante tanto por el contenido como por la forma. Tradicionalmente, la evaluación en las clases de idiomas se ha enfocado mayormente en la forma. En vista de que una de las recomendaciones básicas en este programa es el animar a los estudiantes a expresarse con tranquilidad, podemos proseguir al indicarles que en ciertas ocasiones los evaluaremos 50% en la forma y el otro 50% en el contenido. Y en otros casos se evaluará la presentación totalmente en el contenido.

- **Elogiar a los estudiantes** – Como parte del plan de animar la expresión oral cabe la noción de elogiar a los estudiantes *por lo que saben*, en vez de enfatizar lo que no saben. Se indicó anteriormente que la mayoría de los estudiantes latinos ya cuentan con un dominio del español que actualmente es mejor que lo que jamás lograrán sus compañeros anglohablantes. Así pues, el maestro debe reconocer este dominio lingüístico al elogiar a sus estudiantes y al reflejar este reconocimiento en las calificaciones asignadas.

¿Hay actividades orales que refuercen los distintos niveles de los TEKS?

Como se indicó anteriormente, en cualquier clase habrá estudiantes con distintos dominios del español. Por lo tanto, el maestro debe planear actividades que reflejen el dominio oral existente de cada estudiante de manera que ellos se sientan cómodos. A la vez, a medida que progrese el curso, debe incorporar actividades que impulsen al estudiante a expandir su expresión actual. Tal vez, muchas de las actividades principiarán al nivel de *Novicio,* continuarán al nivel *Intermedio,* y en algunos casos aún se podrán hacer actividades que corresponden al nivel *Avanzado.* En la mayoría de los casos, sin embargo, los estudiantes no tendrán suficiente dominio de todas las funciones requeridas del nivel *Avanzado* para conferirles los créditos correspondientes. A continuación se presentan algunas sugerencias al respecto:

- ***Novicio*** – Los estudiantes presentan información sobre su familia, ya sea los miembros, sus gustos y disgustos, edades, empleo, etc. De esta manera, usan vocabulario conocido para expresarse.
- ***Novicio*** – El maestro lee trozos de anuncios locales para demostrar el lenguaje de la comunidad. Los alumnos contestan preguntas o simplemente reaccionan a lo leído.
- ***Novicio*** – El maestro lee en voz alta trozos de cuentos cortos o de alguna revista popular que contengan vocabulario y expresiones conocidas por los estudiantes. Los alumnos contestan preguntas o comentan sobre la lectura.
- ***Intermedio*** – Los estudiantes describen su tienda favorita y lo que se vende en ella.
- ***Intermedio*** – Los estudiantes describen en términos sencillos la última película que vieron indicando lo que les gustó (y no les gustó) de ella.
- ***Intermedio*** – Los estudiantes indican cómo pedir ayuda si se pierden en una ciudad desconocida.
- ***Intermedio*** – Los estudiantes dan direcciones en cómo llegar a un sitio determinado, primero a un amigo y después a un adulto desconocido.
- ***Avanzado*** – Los estudiantes explican cómo se usa un cajero automático.
- ***Avanzado*** – Los estudiantes dan las ventajas y desventajas de vivir en una ciudad grande/ ciudad pequeña.
- ***Avanzado*** – Los estudiantes presentan una descripción detallada de algún acontecimiento o de alguna experiencia que tuvieron el año pasado.

Tengo algunos estudiantes que se expresan muy bien—tal vez al nivel Avanzado y a veces demuestran rasgos del nivel Superior. ¿Deben estar en Español II o en III ó IV?

Como se acaba de declarar en la respuesta anterior, un estudiante puede demostrar distintos niveles lingüísticos en diferentes ocasiones y esto depende en gran parte del tema y de la situación en que se encuentra. Al examinar todas las descripciones de los niveles I–VII, es importante determinar *la consistencia* y la habilidad del alumno de *mantener* la expresión en un nivel determinado. Habrá ocasiones en que el alumno usa formas que se consideran Superiores, p.ej., verbos en el subjuntivo, pero en otros casos vemos que carece del vocabulario preciso para expresarse adecuadamente. Así, pues, el maestro debe tomar en cuenta la habilidad del alumno de expresarse a un nivel determinado en *la mayoría* (por lo menos 51%) de las ocasiones.

¿Cuáles serían algunos perfiles lingüísticos típicos de estudiantes hispanohablantes?

En el Apéndice B se presentan cuatro perfiles hipotéticos que demuestran la variación lingüística durante presentaciones típicas en la clase. Lo importante es reconocer la noción de que el estudiante *varía* de nivel a lo largo de una conversación o una presentación y que se debe evaluar de acuerdo al nivel de la mayoría de su producción.

¿Cómo identificamos a los estudiantes para las clases de hispanohablantes?

El Apéndice C recomienda varios procedimientos que se pueden usar para determinar si el alumno debe ingresar en una clase especializada para hispanohablantes.

APÉNDICE A

Texas Essential Knowledge and Skills for Language Other Than English

§114.22. Niveles I y II – Verificación de progreso para el nivel novicio (un crédito por nivel).
§114.23. Niveles III y IV – Verificación de progreso para el nivel intermedio (un crédito por nivel)

Los requisitos generales y las expectativas de rendimiento para los niveles I y II han sido combinados con los Niveles III y IV en base a la premisa de que en cualquiera de los salones de clase a estos niveles, los hispanohablantes podrían reflejar una variedad de conocimientos desde novicio a intermedio.

(a) Requisitos generales.

(1) Niveles I y II – La verificación de progreso del novicio puede ofrecerse en los niveles de primaria, secundaria o preparatoria. Al nivel de preparatoria, los estudiantes reciben un crédito por cada nivel cursado exitosamente.

(2) Al utilizar actividades apropiadas a su edad, los estudiantes desarrollan la capacidad de realizar las tareas del estudiante de idiomas de nivel novicio.

(3) Los niveles III y IV – La verificación del progreso intermedio puede ofrecerse en la secundaria o en la preparatoria. En el nivel preparatoria, los estudiantes reciben una unidad de crédito por cada nivel cursado exitosamente.

(4) Al utilizar actividades apropiadas a su edad, los estudiantes amplían su capacidad de realizar tareas de nivel novicio y desarrollan su capacidad de realizar las tareas del estudiante de idiomas de nivel intermedio.

(IA y IIA)	comprender frases cortas al escuchar y responder de manera oral con material aprendido;
(IIIA y IVA)	participar en comunicaciones sencillas persona a persona;
(IB y IIB)	producir palabras aprendidas, frases y oraciones al hablar y escribir;
(IIIB y IVB)	crear frases declarativas e interrogativas para comunicarse de manera independiente al hablar y escribir;
(IC y IIC)	detectar ideas principales en material conocido al escuchar y leer;
(III C y IVC)	comprender ideas principales y algunos detalles de material sobre temas conocidos al escuchar y leer;
(ID y IID)	hacer listas, copiar con precisión y escribir de un dictado;
(IIID y IVD)	comprender declaraciones y preguntas sencillas al escuchar y leer;
(IE y IIE)	reconocer la importancia de la comunicación para conocer la cultura;

(IIIE y IVE) alcanzar ciertas necesidades prácticas y sociales en la escritura;

(IF y IIF) reconocer la importancia de la adquisición de precisión en la expresión al conocer los componentes del idioma, incluyendo la gramática;

(IIIF y IVF) utilizar el conocimiento de la cultura en el desarrollo de las destrezas de comunicación;

(IIIG y IVG) utilizar el conocimiento de los componentes del idioma, incluyendo la gramática, para mejorar la precisión en la expresión; y

(IIIH y IVH) sobrellevar de manera exitosa y directa situaciones sociales y de supervivencia.

(b) Introducción.

(1) La adquisición de otro idioma incorpora las destrezas comunicativas tales como la comprensión auditiva, la conversación, la lectura y escritura, la observación y presentación. Los estudiantes desarrollan estas destrezas de comunicación al utilizar el conocimiento del idioma, incluyendo la gramática, y cultura, estrategias de comunicación y aprendizaje, tecnología y contenido de otras áreas temáticas para intercambios a nivel social, para adquirir y proveer información, para expresar sentimientos y opiniones y para que otros adopten un curso de acción. Mientras que el conocimiento de otras culturas, las conexiones con otras disciplinas, las comparaciones entre idiomas y culturas y la interacción comunitaria contribuyen y mejoran la experiencia de aprendizaje del idioma comunicativo, las destrezas de comunicación son el enfoque prinicipal de la adquisición del idioma.

(2) Los estudiantes de idiomas que no sean inglés logran adquirir el conocimiento para comprender las prácticas culturales (lo que la gente hace) y los productos (lo que la gente crea) y para aumentar su comprensión de otras culturas además para poder interactuar con miembros de aquellas culturas. Por medio del aprendizaje de idiomas, los estudiantes adquieren las herramientas y desarrollan el contexto necesario para conectarse con otras áreas de estudio. Los estudiantes desarrollan una comprensión de la naturaleza del idioma, incluyendo la gramática y cultura y utilizan este conocimiento para comparar idiomas y culturas y ampliar el entendimiento de su propio idioma y cultura. Los estudiantes mejoran sus vidas públicas y personales y cumplen con las demandas de una carrera profesional del siglo XXI al utilizar idiomas aprendidos para participar en las comunidades de Texas, de otros estados, y alrededor del mundo.

(c) Conocimiento y destrezas.

(1) **Comunicación: El estudiante se comunica en un idioma que no sea inglés al utilizar las destrezas auditivas, de expresión, la escritura y la lectura.**

Se espera que el estudiante:

Novicio	Intermedio
(A) entable comunicaciones en forma oral y por escrito acerca de material aprendido en contextos sociales y para dar y obtener información;	(A) entable comunicaciones en forma oral y por escrito en contextos sociales, para dar y obtener información, para expresar preferencias y sentimientos y para satisfacer necesidades básicas;
(B) demuestre la comprensión del lenguaje sencillo y claramente hablado y escrito, tales como cuentos sencillos, frases imperativas comunes e instrucciones breves al tratar temáticas conocidas; y	(B) interprete y demuestre la comprensión del lenguaje sencillo, directo, hablado y escrito tales como instrucciones, direcciones, anuncios, reportes, conversaciones, breves descripciones y narraciones; y
(C) presente información en forma oral y escrita al utilizar palabras, frases y oraciones conocidas.	(C) presente información y pequeños mensajes en forma oral y por escrito acerca de temáticas cotidianas.

(2) **Culturas: El estudiante logra el conocimiento y comprensión de otras culturas.**

Se espera que el estudiante:

Novicio	Intermedio
A) demuestre una comprensión de las prácticas (lo que hace la gente) y cómo éstas se relacionan a las perspectivas (cómo la gente percibe las cosas) de las culturas que se estudian; y	(A) utilice el idioma al nivel intermedio para demostrar una comprensión de las prácticas (lo que hace la gente) y cómo éstas se relacionan a las perspectivas (cómo la gente percibe las cosas) de las culturas que se estudian; y
(B) demuestre una comprensión de los productos (lo que son creados por la gente) y cómo éstos se relacionan a las perspectivas (cómo la gente percibe las cosas) de las culturas que se estudian.	(B) utilice el idioma al nivel intermedio para demostrar una comprensión de los productos (lo que es creado por la gente) y cómo éstos se relacionan a las perspectivas (cómo la gente percibe las cosas) de las culturas que se estudian.

(3) **Conexiones: El estudiante utiliza el idioma para hacer conexiones con otras áreas temáticas y para adquirir información.**

Se espera que el estudiante:

Novicio	Intermedio
(A) utilice recursos (que podrían incluir tecnología) en el idioma y en las culturas que se estudian para adquirir información; y	(A) utilice recursos (que podrían incluir tecnología) en el idioma y en las culturas que se estudian al nivel intermedio para adquirir información; y
(B) utilice el idioma para obtener, reforzar o ampliar el conocimiento de otras áreas temáticas.	(B) utilice el idioma al nivel intermedio para obtener, reforzar o ampliar el conocimiento de otras áreas temáticas.

(4) **Comparación: El estudiante logra un conocimiento de la naturaleza del idioma y la cultura al comparar su propio idioma y cultura con otros.**

Se espera que el estudiante:

Novicio	Intermedio
(A) demuestre una comprensión de la naturaleza del idioma al comparar su propio idioma con el idioma que se estudia.	(A) utilice el idioma al nivel intermedio para demostrar una comprensión de la naturaleza del idioma al comparar su propio idioma con el idioma que se estudia;
(B) demuestre el concepto de cultura al comparar su propia cultura con las culturas que se estudian; y	(B) utilice el idioma al nivel intermedio para demostrar el concepto de la cultura al comparar su propia cultura con las culturas que se estudian; y
(C) demuestre la comprensión de la influencia de un idioma y cultura sobre otros.	(C) utilice el idioma al nivel intermedio para demostrar la comprensión de la influencia de un idioma y cultura sobre otros.

(5) **Comunidades: El estudiante participa en comunidades locales y alrededor del mundo al utilizar idiomas que no sean inglés.**

Se espera que el estudiante:

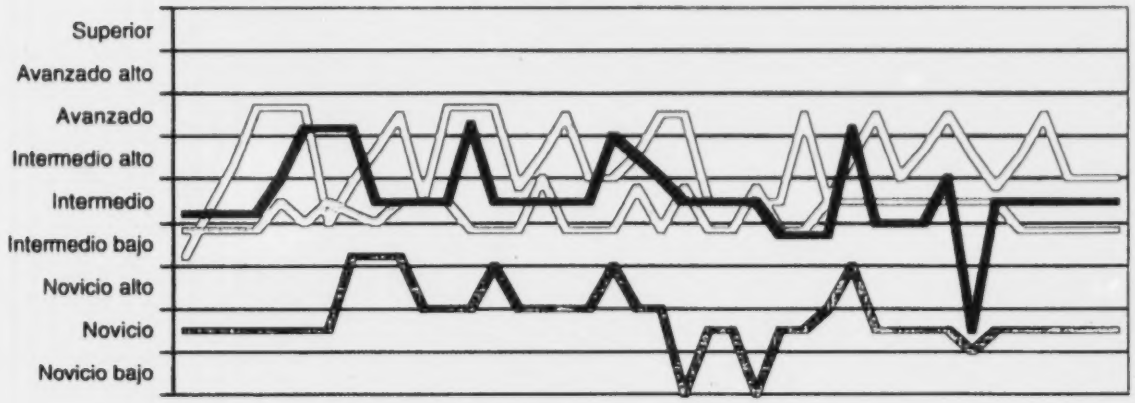
Novicio	Intermedio
(A) utilice el idioma tanto dentro y fuera de la escuela en actividades tales como eventos culturales y por medio de la tecnología; y	(A) utilice el idioma al nivel intermedio tanto dentro y fuera de la escuela en actividades tales como eventos culturales y por medio de la tecnología; y
(B) señale alguna evidencia donde manifiesta convertirse en un estudiante de por vida al utilizar el idioma para un avance personal y profesional.	(B) señale alguna evidencia donde manifiesta convertirse en un estudiante de por vida al utilizar el idioma a nivel intermedio para un avance personal y profesional.

APÉNDICE B

Perfiles lingüísticos de cuatro estudiantes

Los siguientes perfiles muestran el logro lingüístico de cuatro estudiantes hipotéticos en cada una de las habilidades lingüísticas. Las gráficas representan la fluctuación que cada uno de los cuatro estudiantes pudiera demostrar en un período evaluativo determinado. Se trata de ilustrar la noción de que el rendimiento lingüístico: 1) varía cronológicamente y que no permanece completamente estable en ningún nivel específico ni en una presentación ni tampoco a lo largo de un semestre, por ejemplo; 2) se orienta, sin embargo, hacia cierto nivel; 3) difiere frecuentemente en cada una de las cuatro habilidades.

Estudiante A



Comprensión

El estudiante comprende bastante de lo que escucha y hay ocasiones en que llega al nivel Avanzado, pero no lo mantiene y por lo tanto se clasifica como *Intermedio alto.*

Expresión

Su expresión oral a veces llega a Avanzado, pero no lo mantiene consistentemente y en una ocasión baja a Novicio. La mayor parte de su muestra, sin embargo permanece al nivel *Intermedio.*

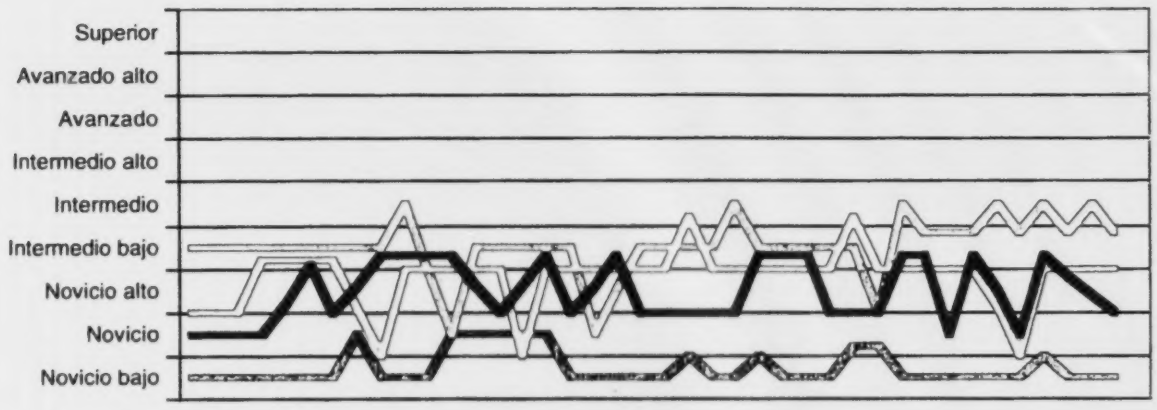
Lectura

En varias ocasiones sube al nivel Intermedio, pero la mayor parte de la muestra se encuentra al nivel *Intermedio bajo.*

Escritura

A pesar de que en cuatro ocasiones sube a Intermedio bajo, y en tres de ellas baja a Novicio bajo, el estudiante se clasifica como *Novicio.*

Estudiante B



Comprensión

La mayor parte de la muestra permanece en el nivel *Intermedio bajo.*

Expresión

En varias ocasiones el estudiante sube y hasta mantiene el nivel Intermedio bajo, pero no lo suficientemente para colocarlo en ese nivel. Se clasifica como *Novicio alto.*

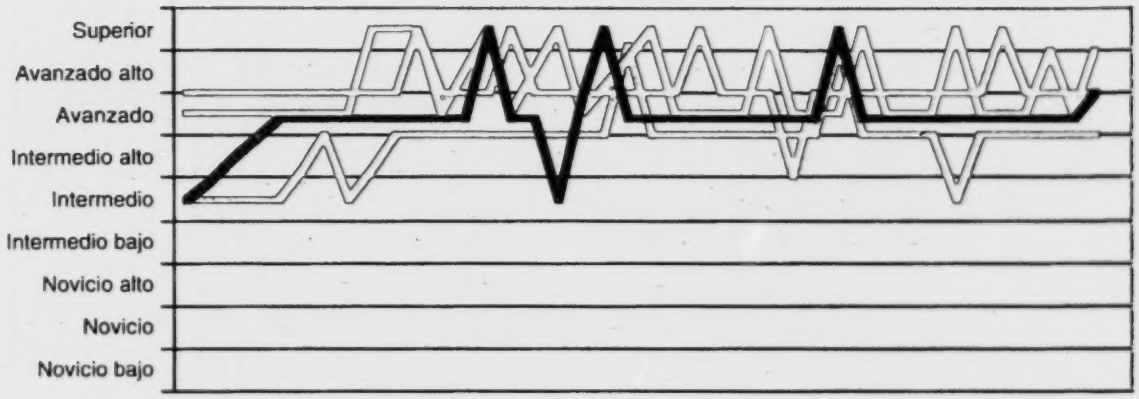
Lectura

Su habilidad en la lectura es un tanto parecida a su comprensión oral y sube a Intermedio, pero no lo suficientemente para colocarlo en ese nivel. Se clasifica como *Intermedio bajo.*

Escritura

La mayor parte de la muestra permanece en el nivel *Novicio bajo.*

Estudiante C



Comprensión

En varias ocasiones este estudiante demuestra la habilidad de comprender el lenguaje oral Superior, pero como se ve, no lo hace consistentemente. Se clasifica como *Avanzado alto.*

Expresión

En una ocasión el estudiante baja a Intermedio, lo cual no es significativo. Por otra parte, en tres breves ocasiones sube a Superior, pero no mantiene ese nivel, ya que la mayor parte de la muestra permanece en el nivel Avanzado. Se clasifica como *Avanzado.*

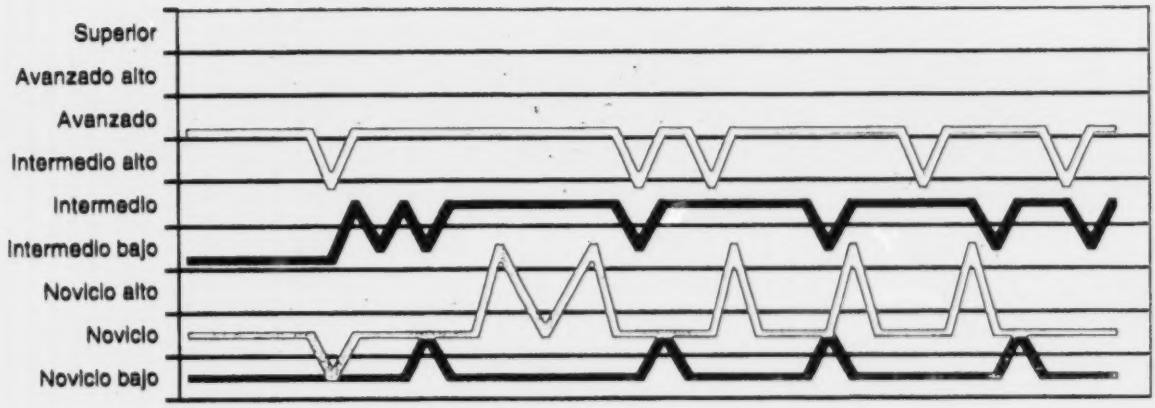
Lectura

La muestra es muy parecida a su habilidad oral y se clasifica igualmente como *Avanzado.*

Escritura

Aunque empieza como Intermedio, sube rápidamente a Avanzado, después retrocediendo a Intermedio. De ahí se recupera y hasta sube a Superior en dos ocasiones. Se clasifica como *Avanzado.*

Estudiante D



Comprensión

Permanece, con la excepción de cinco bajas, en el nivel *Avanzado.*

Expresión

Igualmente, se ven algunas bajas al Intermedio bajo, pero la muestra queda mayormente en el nivel *Intermedio.*

Lectura

En este caso, la lectura sube al Intermedio bajo en varias ocasiones pero no lo suficiente como para colocarlo en el Novicio alto. Permanece en el *Novicio.*

Escritura

La gran parte de la muestra queda consistentemente en el *Novicio bajo.*

APÉNDICE C

Identificación de los estudiantes

La identificación de estudiantes para ingresar en los cursos de hispanohablantes es un paso muy importante y se debe dedicar suficiente tiempo para administrar el procedimiento y para analizar los resultados. Como se recomienda en la primera sección, *Administrative Issues,* es necesario que la administración de la escuela les dé a los maestros el tiempo necesario para realizar este primer paso. Se recomienda administrar algún examen a todo alumno de habla española que exprese interés en estudiar su lengua materna. Se recomienda que se administre el semestre *previo*, de manera que se identifique y se ubique calmadamente al estudiante. A continuación se recomiendan tres posibles opciones, dos que se pueden desarrollar localmente y la tercera que se puede obtener comercialmente.

Prueba integral

Las cinco secciones de esta prueba son cumulativas, es decir, están en orden de dificultad y el maestro puede determinar si el estudiante debe seguir adelante con una sección en base a los resultados de la sección anterior. Algunas secciones se presentan en inglés para que el alumno se sienta a gusto y entienda perfectamente lo que se le pide.

Sección 1: Encuesta

El propósito de esta sección es el obtener algunos datos sobre el estudiante con el fin de conocerlo un poco antes de administrar la prueba. Esta encuesta se presenta en inglés, porque la mayoría de los alumnos no han estudiado formalmente el español y tal vez se sienten más cómodos en inglés. Al analizar los resultados de la encuesta, se puede determinar cuáles alumnos pueden seguir con el resto de la prueba.

Check <u>all</u> the answers that pertain to you:

1. The persons around me who speak Spanish are:

   a. _____ Mother
   b. _____ Father
   c. _____ Grandparents/ other relatives
   d. _____ Friends
   e. _____ Self
   f. _____ No one
   g. _____ Others; identify: _____

2. In my home the following persons listen to Spanish-language radio programs or watch Spanish-language TV:

   a. _____ Mother
   b. _____ Father
   c. _____ Grandparents/ other relatives
   d. _____ Friends
   e. _____ Self
   f. _____ No one
   g. _____ Others; identify: _____

3. These persons can read in Spanish:

a. _____ Mother
b. _____ Father
c. _____ Grandparents/ other relatives
d. _____ Friends
e. _____ Self
f. _____ No one
g. _____ Others; identify: _____

4. These person can write in Spanish:

a. _____ Mother
b. _____ Father
c. _____ Grandparents/ other relatives
d. _____ Friends
e. _____ Self
f. _____ No one
g. _____ Others; identify: _____

5. I hear Spanish in the following places (Check all that apply to you):

a. _____ Home
b. _____ Neighborhood
c. _____ Stores
d. _____ Church
e. _____ School
f. _____ Parties/Dances
g. _____ Other; identify: _____

6. Understanding Spanish is easier for me than English: YES NO

7. Speaking Spanish is easier for me than English: YES NO

8. I have lived in a country outside the U.S. YES NO

If YES, identify the country:

9. I speak other languages besides English and Spanish: YES NO

If YES, identify:

10. I like Spanish because:

_____

_____

_____

11. I don't like Spanish because:

_____

_____

_____

12. I want to take Spanish because:

_____

_____

_____

13. Something I hope to learn in Spanish class is:

_____

_____

_____

14. In order to achieve #13 above, I am willing to:

_____

_____

_____

15. Something that I want you to know about me is:

_____

_____

_____

16. Something that I dislike about teachers is:

_____

_____

_____

17. The thing I like to do the most is:

_____

_____

_____

18. I work at _____ _____ hours per week.

19. My father/mother works at _____.

20. City and State where I was born:

21. Date of my birth: _____ _____ _____

Month Date Year

Sección II: Oraciones correctas e incorrectas

Instructions:

Your teacher will read the following sentences for you. Follow along on your copy. There are some sentences that are correct and others that are not.

You are to circle YES for those sentences that you consider CORRECT.

You are to circle NO for those sentences that you consider INCORRECT.

If you circle NO, underline the part/parts of the sentence that sound incorrect.

1.	Nosotros voy al cine todos los sábados.	YES	NO
2.	Ayer fui a la tienda con mi papá.	YES	NO
3.	Cuando Juan era niño, lo llevaban a ver a su abuelita.	YES	NO
4.	Lupe quiere que la llevo al baile.	YES	NO
5.	¿De qué color es el carro de Pedro? Es colorada.	YES	NO
6.	¿A quién le diste el regalo? Le lo di a Blanca.	YES	NO
7.	Cuando era niña, la casa de su tía fue verde.	YES	NO
8.	¿De dónde me estás llamando, hijita? Soy en la escuela.	YES	NO
9.	Te dije que llevaras a tu hermanito contigo. ¿Por qué no lo llevaste?	YES	NO
10.	¿Necesitas el lápiz? Sí, dámelo, por favor.	YES	NO
11.	La tienda del Sr. Pérez está en la Calle Guadalupe.	YES	NO
12.	La semana pasada vi Raquel en el parque.	YES	NO
13.	Aquí tienes el lápiz para que escribas con.	YES	NO
14.	El primero muchacho se llama Juan y el segundo es Rodrigo.	YES	NO
15.	¡Doña María, tanto tiempo que no te veía! ¿Cómo estás?	YES	NO
16.	Yo siempre acuesto a las diez.	YES	NO
17.	Si yo me ganara la lotería, me cómpraría un carro nuevecito.	YES	NO

18. Cuando vayamos a la Monterrey, no quiero gastar mucho dinero. YES NO

19. No dígame mentiras. YES NO

20. Niños, escribe con mucho cuidado para que yo puedo leer sin dificultad. YES NO

Sección III: Comprensión aural

Se presentan 2 a 3 trozos preferiblemente grabados en cassette por el maestro u obtenidos de la televisión o radio. Cada trozo debe ser corto—entre 1 y 2 minutos—y sobre temas conocidos; el maestro debe leer las selecciones en tono natural y en forma normal; los estudiantes responden a preguntas de opción múltiple. La idea es averiguar cuánto comprenden los estudiantes.

Sección IV: Comunicación oral

Hay dos maneras de evaluar la comunicación del alumno:

- entrevistas individuales, y
- entrevistas simuladas que se administran a un grupo simultáneamente usando preguntas grabadas en cassette.

La entrevista individual

La entrevista es un componente esencial en la identificación del estudiante. Si la entrevista se realiza bien, proporcionará información específica en lo que se refiere a las capacidades lingüísticas del estudiante. La información que se presenta a continuación se basa en el libro *Oral Proficiency Testing Manual* (Educational Testing Service, 1982). Se le recomienda al maestro lo siguiente:

A. General

1. La duración de la entrevista debe ser más o menos de 20 minutos y se debe grabar para analizarse posteriormente.

2. El propósito de la entrevista es obtener una muestra lingüística; no es una prueba de conocimiento general. Por consiguiente, si se toca un tema sobre el cual el estudiante no sabe nada o no tiene ningún interés, es necesario cambiar de tema hasta encontrar uno que en efecto le permita al estudiante mostrar lo que puede expresar en español.

3. Si el estudiante tiene dificultad en expresarse, o en encontrar la palabra o expresión exacta para alguna idea determinada, se recomienda que Ud. no se la dé. Recuerde que el propósito de la entrevista no es enseñar.

4. Si el estudiante dice algo en inglés, pídale que trate de decirlo en español.

5. Evite preguntas que se puedan contestar con un simple SÍ o NO, excepto para iniciar algún tema. Estas preguntas no rinden gran cosa lingüísticamente.

B. Técnicas para entrevistar

1. Asegure que el estudiante se sienta a gusto y cómodo, indicándole que la entrevista es esencialmente una conversación y no una prueba de conocimientos generales o de gramática.

2. Si el estudiante no entiende alguna pregunta, exprésela de otra forma antes de seguir con otra.

3. Explore varios temas que Ud. opine sean de interés a estudiantes de esta edad. Recuerde **que no es necesario que** Ud. sea experto en algún tema determinado para poder entrevistar.

4. La entrevista debe principiar con preguntas, hechas en un tono normal; no es una sesión interrogatoria.

5. La entrevista no debe consistir en preguntas hechas al azar; debe tener un propósito y tener una estructura que consista en cuatro etapas:

   a. Principio: Empiece con algunas amenidades sociales o una simple conversación para que el estudiante se sienta a gusto. Preséntese Ud., pregúntele cómo está, su nombre, etc. Esta etapa le da a Ud. un indicio de la habilidad lingüística del estudiante.

   b. Verificación del nivel lingüístico: En esta etapa se determina el máximo nivel lingüístico del estudiante. Aquí, Ud. debe explorar varios temas y funciones para determinar la consistencia lingüística del estudiante.

   c. Sondeos: El propósito de los sondeos es el determinar que el nivel previo es efectivamente el máximo nivel que el estudiante puede mantener consistentemente. A menudo, el estudiante indicará que entiende la pregunta, pero que no puede expresar su respuesta en español. De igual manera, a veces el estudiante alterna el español con el inglés, o tiene que pensar mucho para recordar alguna palabra o expresión.

   d. Terminación: En la última etapa, Ud. quiere que el estudiante salga sintiéndose bien de sí mismo y de la entrevista. Aquí, se puede regresar brevemente a algún tema que el estudiante desarrolló bien, o se le puede preguntar algo sobre lo que piensa hacer más tarde, etc.

6. Aunque la entrevista no es una prueba de gramática, es necesario determinar si el estudiante domina ciertos elementos de sintaxis, morfología, vocabulario y pronunciación. Ud. puede precisar cuáles elementos son de mayor importancia de acuerdo a las expectativas que Ud. y sus colegas hayan determinado para estudiantes principiantes en un nivel determinado. Se le recomienda consultar el Apéndice D, *"TOPT "*, para examinar las varias funciones de acuerdo con su contexto y grado de precisión.

La entrevista simulada

Algunas ventajas de la entrevista simulada son:

1. Se puede administrar a varios estudiantes a la vez.
2. La estructura y las preguntas/estímulos son uniformes para todos los estudiantes.
3. Se pueden hacer varias formas de la entrevista simulada y grabarse en cassette para ser utilizada por varias administraciones.

Por otra parte, el proceso también tiene sus desventajas:

1. En vista de que el estudiante contesta preguntas grabadas en cassette, no puede hacer preguntas si no entiende algo.
2. Hay estudiantes que consideran el hablar a una grabadora muy artificial y hasta desconcertante.

El proceso tiene el nombre de *Entrevista oral simulada* que viene del inglés *Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI).* Es "simulada" en el sentido de que realmente no se entrevista al alumno, sino que se le pide que conteste preguntas o reaccione a ciertos estímulos presentados en el cassette. Algunas recomendaciones son:

A. General

1. El proceso no debe tomar más de 15 a 20 minutos.

2. Se graba el cassette maestro que contiene las preguntas. Después de cada pregunta se debe dejar un espacio en blanco—1 ó 1 1/2 minutos, por ejemplo. Estos espacios serán donde responderá el alumno.

3. Si la escuela no dispone de laboratorio de idiomas, se debe administrar el proceso en salones individuales cada uno con un adulto para manejar las grabadoras. El cassette maestro se toca en la primera máquina y el alumno graba sus respuestas en la segunda. Las dos máquinas están cerca una de la otra para que el cassette del alumno grabe tanto las preguntas del cassette maestro, así como las respuestas del alumno.

4. Las preguntas deben principiar con las más sencillas y terminar con las más complejas. En vista de que este proceso no permite verificar el nivel del alumno o hacer sondeos durante la grabación, es importante incluir una variedad de preguntas que representen los distintos niveles lingüísticos. El estudiante que no llegue a cierto nivel, tal vez mantenga el silencio. Por otra parte, el incluir preguntas más complejas permite a otro estudiante más avanzado demostrar su habilidad expresiva.

5. Se han incluido ejemplos de nivel Superior. Es importante aclarar, sin embargo, el hecho de llegar a este nivel no es sencillamente cuestión de lenguaje, sino también de madurez intelectual. A pesar de que un alumno de secundaria maneje construcciones gramaticales sofisticadas y complejas, tal vez no cuente con los conocimientos necesarios para desarrollar satisfactoriamente un tema abstracto. Por lo tanto, es posible que un alumno *llegue lingüísticamente* al nivel Superior, pero que no lo pueda *mantener consistentemente* en términos del contenido. Favor de ver el Apéndice B, *"Perfiles lingüísticos de cuatro estudiantes."* A continuación se presentan ejemplos de preguntas a distintos niveles:

   Novicio: ¿Cómo te llamas? ¿Quiénes son los miembros de tu familia? ¿Te gustan los deportes? ¿Cuál es tu favorito? Mira esta foto. Dime lo que hacen (están haciendo). Dame los nombres de todos los artículos que reconozcas.

   Intermedio: ¿Me puedes decir cómo ir de la escuela al supermercado? (consultando un mapa); Describe lo que ocurre en esta foto. ¿Cuál es tu tienda favorita? Descríbela, por favor.

Avanzado: Cuéntame lo que haces los fines de semana. ¿Qué vas a hacer durante las vacaciones? Describe la última película o programa de televisión que viste. ¿Qué sucedió? ¿Cuáles son algunas ventajas y desventajas de ir a la escuela durante el verano?

Superior: ¿Cuál es el mejor equipo de béisbol? ¿Por qué opinas así? ¿Qué harías si recibieras una beca a una universidad extranjera? Convence a los maestros de español de cambiar la excursión propuesta a Monterrey a otra ciudad de tu gusto.

Sección V: Lectura

El maestro debe seleccionar trozos que le parezcan interesantes y que representen varios niveles de dificultad. Así, se le puede dar al estudiante el trozo que está de acuerdo con sus habilidades lingüísticas, según los resultados de los otros componentes de esta prueba de identificación. Bien se pueden usar los tres niveles del *National Spanish Exam*. Se le advierte al estudiante que las lecturas son progresivamente más difíciles y que debe leer la que le parezca que está de acuerdo a su habilidad. Se evalúa con preguntas de opción múltiple.

Sección VI: Escritura

Se le pide al estudiante escribir un párrafo sobre algún tema como cualquiera de los siguientes:

1. Escribe una carta de tipo amigo por correspondencia (Pen-Pal) a un estudiante en México. Dile cómo eres, cómo te gustaría ser, lo que te gusta hacer después de la escuela, etc.
2. Mi mejor amigo o amiga: Han nombrado a uno de tus amigos para recibir un honor en la escuela. Tú tienes que escribir una descripción general para el periódico: Cómo es, por qué me gusta, lo que le gusta hacer, lo que hacemos juntos, etc.
3. Lo que voy a hacer este año en la escuela, en la casa, en el trabajo, etc. Escríbelo como si fuera un contrato con tu familia.

APÉNDICE D

Annotated Bibliography

Reference

Aparicio, F. R. (1983, May) "Teaching Spanish to the native speaker at the college level." *Hispania, 66*(2),: 232-239.

Discusses problems encountered when working with the native speaker of Spanish. Recommendations are made for developing programs and materials for teaching Spanish to Spanish speakers.

Benjamin, R. (1997, Fall). What do our students want? Some reflections on teaching Spanish as an academic subject to bilingual students. *ADFL Bulletin, 29*(1), 44-47.

Looks at the history of teaching Spanish to native speakers. Suggests that bilingual educators and Spanish language teachers really have more in common than they think. Refers to a study of five fifth-grade bilingual students.

Blanco, George M. et al. (1987). *Español para el hispanohablante: Función y noción*. Austin, Texas: Texas Education Agency.

A curriculum guide that proposes a shift in the teaching of Spanish to Spanish speakers. The teaching approach proposed is based on functions, the purposes for which language is used, and notions, the ideas or information to be communicated.

Blanco, George M. (1971). "Teaching Spanish as a Standard Dialect in Grades 7-12: A Rationale for a Fundamental-Skills Approach." Diss. University of Texas at Austin.

Suggests that there is a need to change the approach to teaching the native speaker. Also emphasizes that Spanish is not a foreign language for the Spanish speaker who commands more Spanish than what he is given credit for knowing.

Campbell, R, & Peyton, J. (1998, Fall). "Heritage Language Students: A Valuable Language Resource." *ERIC Review, 6* (1).

The article emphasizes that little has been done to develop and coordinate well-designed and carefully articulated language programs for heritage language students. Schools face a number of challenges as they try to provide appropriate instruction for heritage language students. Two major challenges concern assessment and the development of appropriate materials.

Collison, M. (1994, Feb. 2). Spanish for Native Speakers. *Chronicle of Higher Education,* 40(22), A15-16.

This article explains how colleges are offering Spanish courses for Hispanic-American students who have little formal training in their native language. Discusses the controversy that exists over the kind of Spanish that is used in instruction.

Colombi, M. C., & Alarcón, F. (1997). *La enseñanza del español a hispanohablantes: praxis y teoría.* Boston: Houghton Mifflin.

A collection of articles that resulted from a conference on the teaching of Spanish to Spanish speakers held at University of California-Davis. The articles deal with various topics related to the teaching of Spanish, the type of Spanish that should be taught, the use of culture in teaching the language and the policies associated with teaching Spanish to native speakers.

Dreyfus, D., & Willetts, K. (1988, Feb.) Spanish courses for Spanish speakers: Partial listing of programs and Spanish materials being used in courses for native Spanish speakers at the secondary level. CLEAR Materials Resource Series, Numbers 3 and 5, 12 pages; see FL 018 004-005.

Includes a description of courses and curricula developed by various school districts and a bibliography of Spanish materials used in courses at the secondary level in 10 high schools in the U.S.

Faltis, C. (1990, April). Spanish for native speakers: Freirian & Vygotskian perspectives. *Foreign Language Annals, 23,* 117-126.

This article offers an alternative to other approaches to teaching Spanish to native speakers. The author draws from Freire's problem-posing procedure for critical dialogue and Vygotsky's theory of social learning.

Gutiérrez, J. R. (1997, Fall). "Teaching Spanish as a Heritage Language: A Case for Language Awareness." *ADFL Bulletin,* 29, 33-36

Emphasizes that pre-service teachers and teachers of college Spanish should have an awareness of how and why the language and dialects are used in real-life contexts. These educators should also understand the value of the variations and the standard usage.

Hidalgo, M. (1987). On the question of "Standard" versus "Dialect": Implications for teaching Hispanic college students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 9(4), 375-95.

Discussion of theoretical and pedagogical issues related to the teaching of Spanish to Hispanic bilingual college students.

Lewelling, V.W., & Peyton, J.K. (1999, May). Spanish for native speakers: Developing dual language proficiency. ERIC Digest.

This digest gives an overview of Spanish for native speakers (SNS) programs, the need for special courses, student characteristics, the goals of SNS instruction , and some resources.

Marcos, K. (1999, October). Are we wasting our nation's language resources? Heritage languages in America. *ERIC/CLL Language Link*, 2-5.

Explains that the linguistic and cultural knowledge that heritage language speakers possess is a valuable resource for the speakers and for the nation, and that preserving the language and cultural knowledge of heritage language students is an important educational priority. Gives some examples of resources in the field of teaching Spanish to heritage language learners.

Merino, B. J., Trueba, H. T., & Samaniego, F. A.. (Eds.). (1993). *Language & Culture in Learning: Teaching Spanish to Native Speakers of Spanish*. London: Falmer Press.

Deals with the relationship of language and culture to learning. Attempts to go beyond traditional theory to real life issues of practical methods of teaching. Divided into three parts: theory, pedagogical approaches, and case studies of successful curriculum development and teaching effectiveness.

Olstad, C. (1982). "The Local Colloquial in the Classroom." Bilingualism in the Southwest. Ed. Paul R. Turner Arizona: The University of Arizona Press,. 245-259.

Gives a description of the informal language spoken by many students. Suggests that the teacher should respect the local colloquial and the students' linguistic knowledge that can serve as a base for amplification and sophistication as they grow in the language. He also emphasizes that it is important for the teacher to show that an understanding exists for the students' own form of language.

Peale, C. G. (1991, May). Spanish for Spanish Speakers in California's Schools: A Rationale Statement." Hispania, *74*(20); 446-451.

Discusses the rationale and the importance of instruction in the native language for those students whose language is not English. Uses the California Foreign Language Framework as a basis to show that a model curriculum should include instruction in the native language.

Roca, A., & Marcos, K. (1999, November). Resources for Teaching Spanish to Spanish speakers. ERIC/CLL Resource Guides Online: http:www.cal.org/ericcll/faqs/rgos/sns.html.

Provides a list of resources including ERIC Digests, ERIC Annotated Bibliographies, articles, books and reports, curricula and teaching materials, listservs, and web sites. Al the resources are related to the instruction of Spanish for native speakers.

Roca, A. (1997, Fall). Retrospectives, Advances, and Current Needs in the Teaching of Spanish to United States Hispanic Bilingual Students," ADFL Bulletin, 29, 37-43.

Considers the teaching of Spanish to Hispanic bilinguals as a distinct field within language education. States the importance of considering first and second language acquisition, bilingualism, and psycho-sociolinguistic issues as the field develops.

Roca, A. (1992). "Spanish for U.S. Hispanic Bilinguals in Higher Education, *ERIC Digest*. ED350881.

Addresses student motivation for studying Spanish, implementing instruction in Spanish for native speakers, and existing programs for native speakers.

Rodríguez Pino, C. (1997, September). Teaching Spanish to Native Speakers: A new perspective in the 1990s. *ERIC CLL News Bulletin, 21*(1).

A brief overview of the challenges of teaching Spanish to native speakers.

Rodríguez Pino, C. (1994). *Teaching Spanish to Native Speakers of Spanish Newsletter*, 1(1), ED410765.

This newsletter describes a 5-day conference on teaching Spanish to Southwest Hispanic Students" funded by the National Endowment for the Humanities that was held at New Mexico State University in 1993.

Rodríguez Pino, C. (1993). Selected Bibliography of Spanish for Native Speaker Source (29 pages) ED 410763.

This bibliography was prepared for teachers participating in a conference at New Mexico State University on teaching Spanish to native speakers.

Valdés-Fallis, G. (1989). "Teaching Spanish to Hispanic Bilinguals: A Look at Oral Proficiency Testing & the Proficiency Movement. *Hispania, 72*(2), 392-401.

Discusses how Spanish is taught to Hispanic bilinguals and how the oral proficiency movement directly affects the teaching of Spanish to Spanish speakers. Major issues regarding the profession's attempts to apply the ACTFL Proficiency Guidelines are discussed.

Valdés, G. (1995, Autumn). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical concerns. *Modern Language Journal, 79*(3), 299-328.

Discusses the practice of teaching minority languages as academic subjects and gives suggestions as to the directions in which the field of applied linguistics must move in order to support such instruction.

Villa, D. J. (1996, Summer). Choosing a "Standard" Variety of Spanish for the Instruction of Native Spanish Speakers in the U.S. *Foreign Language Annals, 29*(2), 191-200.

This article presents a discussion on the different varieties of Spanish and what "standard" usage is. A spoken and written variety of Spanish is proposed for the instruction of native speakers in the U.S.

Research

Alonso, E. (1997). La evaluación de la actuación oral de los hispanoparlantes bilingües mediante las directrices de ACTFL. *Hispania, 80*(2), 328-341.

Research that explores the validity of the ACTFL Proficiency Guidelines as a measure of communicative competency for bilingual speakers of Spanish.

Contreras, V. M. (1989). "A Rationale for the Teaching of Spanish Composition to the Native Speaker at the College Level." Diss. University of Texas at Austin.

The purpose of this study was to present a rationale for the establishment of a one semester program in Spanish composition at the intermediate level (for Spanish speakers). Some of the questions addressed were (1) Why is the native speaker so unique? (2) Why must methodology for the native speaker be different from that of the monolingual? (3) What kinds of texts are available for teaching the native speaker? (4) What are some effective ways of teaching composition?

Delaney-Barman, G. (1997). United States native Spanish speakers and their Spanish language education: Needs, attitudes, and characteristics. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University.

This doctoral study describes the needs, attitudes, and characteristics of 82 bilingual young adults. Data were gathered using several methods, including a survey, interviews, and observations. Results of the study are given and recommendations are made that the optimal Spanish for native speakers program should encourage continued home language acquisition and maintenance in home, community, and academic settings.

Elías-Olivares, L. E. (Ed.) (1983). Spanish in the U.S. Setting: Beyond the Southwest. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

A collection of articles that resulted from a research conference on the topics of language contact, language variation, and language planning, with special emphasis on bilingual communities outside the U.S. Southwest.

Hernández-Chávez, E., Cohen, A., & Beltrano, A.F. (Eds.) (1975). *El lenguaje de los chicanos*. Virginia: Center for Applied Linguistics.

A collection of articles that describe the regional and social characteristics of language used by Mexican Americans.

Santiestevan, S. (1991). Use of the Spanish language in the United States: Trends, challenges and opportunities. ERIC Digest. ED335176.

This article is based on a study by sociologist Calvin Veltman (1988), The Future of the Spanish Language in the United States. The Digest examines the Spanish-speaking group in the U.S. its growth through immigration and natural increase and its speakers' shift to English.

Solé, Yolanda (1976). "Variantes morfosintácticas en el español de Tejas." Interdisciplinary Working Papers in Language Sciences, Special Issue, Louisville University, KY.

This paper describes morphosyntactic variants in the Spanish of bilinguals in Texas and compares them to equivalents in Latin American Spanish. Discusses phonological variation, including vowel reduction, consonant reduction, vowel alternation, verbal inflection and variation due to the influence of English.

Valdés, G. (1982). "Social Interaction & Code-Switching Patterns: A Case Study of Spanish/English Alternatives." *Spanish in the United States: Sociolinguistic Aspects*. Eds. Jon Amastae & Lucía Elias-Olivares. London:University Press.

This collection of papers is divided into four parts: (1) Rationale for the Teaching of Spanish to the Spanish Speaking, which deals with philosophy and theory; (2) Linguistic Description of Dialects; (3) Methods and Techniques; and (4) Evaluation. Includes papers by well-known researchers in the teaching of Spanish.

Textbooks and Curricula

Alonso-Lyrintzis, D., Zaslow, B., & Villarreal, H. (1996). *Entre mundos: An Integrated Approach for the Native Speaker*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

An activity based language text that is organized around thematic units that highlight Hispanic cultures within and beyond the United States. It has a proficiency-based approach and provides for the development of the four basic skills.

Azevedo, M. & McMahon, K.K. (1981). *Lecturas periodísticas*. Boston, MA: D.C. Heath.

Collection of articles organized into 14 thematic chapters. Introduces the student to different points of view, events, and issues of interest.

Blanco, G. M., Contreras, V. M., & Márquez, J. M. (1995). *¡Ahora sí!:Expresión comunicativa para hispanohablantes*. Boston: Heinle & Heinle.

This text is organized around themes of interest to the college student. Each thematic unit contains several chapters. The chapters include literary and journalistic type reading selections, reading comprehension questions, and enrichment and expansion activities. The writing process and reading strategies are also included in the text. Grammatical instruction stems from the readings.

Burunat, S., & Starcevic, E. (1983). *El español y su estructura: lectura y escritura para bilingües*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

This text is organized around grammatical aspects of the language. Grammar explanations are followed by traditional exercises in which the student should apply the rules learned. Some short stories are included.

Marqués, S. (1986). *La lengua que heredamos: Curso de español para bilingües*. New York: John Wiley & Sons.

Beginning level text organized by the countries in which Spanish is spoken. Each chapter contains information on the country followed by comprehension questions. Grammar rules and traditional grammar exercises are an integral part of the text.

Mejías, H. & Garza-Swan, G. (1981). *Nuestro español*. New York: Macmillan Publishing Company.

Text that consists of fill-in-the-blank exercises that focus on making students aware of the differences between informal and formal Spanish. Contains some short reading selections.

Rodríguez Pino, C. (1994). Teaching Spanish to Hispanic Students: Thematic Teaching Units for Middle and High School Teachers. ED410764.

The six thematic units were produced by a group of teachers who participated in a 5-day conference on teaching Spanish to Southwest Hispanic Students" funded by the National Endowment for the Humanities that was held at New Mexico State University in 1993. The units contain lesson outlines, activities, tests, and readings. Topics include: family relationships, personal stories, and careers.

Samaniego, Fabián, et.al. (1997). *Tu Mundo*. McDougal-Littell Inc. High school text for Spanish for native speakers classes.

Consists of eight units with three lessons and a section entitled "Nuestro idioma por dentro" with three lessons within each unit/section. Each of the lessons includes a fotonovela and a literary selection, a conversation/discussion section, and a language or composition section. The "Nuestro idioma por dentro" section provides explanations of grammatical problem areas and includes practice exercises.

Samaniego, Fabián, et.al. (1997). *Nuestro Mundo*. McDougal-Littell Inc. High school text for Spanish for native speakers classes.

Consists of a review lesson followed by eight thematic units with three lessons within each unit. Each of the lessons focuses on prominent people from the geographical or cultural area studied in the unit, cultural readings, literary selections, role plays or theatrical writings, a composition section, and a reference to explanations of grammatical problem areas with accompanying practice exercises.

Samaniego, Fabián, et.al. (1997). "Spanish for Native Speakers: Cuaderno de Actividades," *¡Dime! Pasaporte al mundo 21*. McDougal-Littell Inc.

Supplementary resource available in student and teacher's editions to accompany Level III textbook.

Schmitt, Conrad J. & Woodford, Protase E. (1997). "Spanish for Spanish Speakers 1," *Bienvenidos*. Glencoe Spanish I, Texas Edition. Glencoe/McGraw-Hill Division.

Supplementary resource available in student and teacher's editions to accompany Level I textbook. Consists of sixteen chapters that include cultural/informational readings followed by comprehension activities, grammatical explanations with practice activities, short literary selections, cooperative learning activities, and oral/composition activities.

Schmitt, Conrad J. & Woodford, Protase E. (1997). "Spanish for Spanish Speakers 2," *A bordo*. Glencoe Spanish II, Texas Edition. Glencoe/McGraw-Hill Division.

Supplementary resource available in student and teacher's editions to accompany Level II textbook. Consists of sixteen chapters that include cultural/informational readings followed by comprehension activities, grammatical explanations with practice activities, short literary selections, cooperative learning activities, and oral/composition activities.

Valdés, G., Pagán Hannum, T., & Teschner, R. V. (1982). *Cómo se escribe: Curso de secundaria para estudiantes bilingües*. New York: Charles Scribner's Sons.

A text designed specifically for high school Spanish for native speakers' classes. Focuses on developing basic spelling and reading skills, introducing grammatical terminology, expanding vocabulary, and developing composition skills.

Walqui-van Lier, A., & Barraza, R. (1995). *Sendas literarias*. Boston: Heinle & Heinle.

High school texts in two levels for Spanish for native speakers classes. Consists of five thematic units with five to seven lessons within each unit. Each of the lessons includes a literary selection and comprehension activities.

PUBLICATION ORDER FORM

Date _____

Remitter Name _____

Send to (name, if different) _____

Address _____

_____

City State Zip

To place an order fro a publication, fill out the information below and make check or money order payable to: Texas Education Agency.
Price includes postage and handling.

Quantity	Title of Document Requested	Publication No.	Cost	TOTAL
	Español para el hispanohablante (paper format)		@	$

FOR TAX EXEMPT ORDERS ONLY

Make check or money order payable to: Texas Education Agency
Price includes postage and handling.

Purchase orders are accepted only from Texas education institutions and government agencies.

Quantity	Title of Document Requested	Publication No.	Cost	TOTAL
	Español para el hispanohablante (paper format)		@	$

IF YOU ARE MAILING A PURCHASE ORDER* OR NEED INFORMATION, SEND TO:

Texas Education Agency
Publications Distribution
1701 North Congress Avenue
Austin, Texas 78701-1494

*Purchase orders are accepted only from Texas education institutions and government agencies.

IF YOU ARE MAILING A CHECK OR MONEY ORDER, REMIT THIS FORM WITH PAYMENT TO:

Texas Education Agency
Publications Distribution
1701 North Congress Avenue
Austin, Texas 78701-1494

Make check or money order payable to
Texas Education Agenc y

FL026920

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

ERIC

REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document) **NOTE:** Two Copies are provided
TEA Publication No. none

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title: Espanol Para El Hispanolhablante	
Author(s): Use corporate entry	
Corporate Source: Texas Education Agency–Austin*	Publication Date: Fall, 2001

II. REPRODUCTION RELEASE:

*This is the State Department of Education for Texas. Please use this corporate entry without personal author.

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Level 1 ↑ [√]

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) *and* paper copy.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A ↑ [ ]

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B ↑ [ ]

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.

Sign here, → please

Signature: Linda Kemp	Printed Name/Position/Title: Linda Kemp, Librarian
Organization/Address: Texas Education Agency 1701 N. Congress Avenue, Austin, TX 78701-1494	Telephone: (512) 463/9050 FAX: (512) 475-3447 E-Mail Address: lkemp@tea.state.tx.us Date: 9-18-01

Document sent to ERIC Processing and Reference Facility unless so noted

corrected copies 10/12/

ED026920

U.S. Department of Education
Office of Educational Research and Improvement (OERI)
National Library of Education (NLE)
Educational Resources Information Center (ERIC)

REPRODUCTION RELEASE

(Specific Document) **NOTE:** Two Copies are provided
TEA Publication No. none

I. DOCUMENT IDENTIFICATION:

Title: Espanol Para El Hispanolhablante	
Author(s): Use corporate entry	
Corporate Source: Texas Education Agency–Austin*	Publication Date: Fall, 2001

II. REPRODUCTION RELEASE:

*This is the State Department of Education for Texas. Please use this corporate entry without personal author.

In order to disseminate as widely as possible timely and significant materials of interest to the educational community, documents announced in the monthly abstract journal of the ERIC system, *Resources in Education* (RIE), are usually made available to users in microfiche, reproduced paper copy, and electronic media, and sold through the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). Credit is given to the source of each document, and, if reproduction release is granted, one of the following notices is affixed to the document.

If permission is granted to reproduce and disseminate the identified document, please CHECK ONE of the following three options and sign at the bottom of the page.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 1 documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

1

Level 1

☑

Check here for Level 1 release, permitting reproduction and dissemination in microfiche or other ERIC archival media (e.g., electronic) *and* paper copy.

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2A documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE, AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY, HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2A

Level 2A

☐

Check here for Level 2A release, permitting reproduction and dissemination in microfiche and in electronic media for ERIC archival collection subscribers only

The sample sticker shown below will be affixed to all Level 2B documents

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY

Sample

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

2B

Level 2B

☐

Check here for Level 2B release, permitting reproduction and dissemination in microfiche only

Documents will be processed as indicated provided reproduction quality permits.
If permission to reproduce is granted, but no box is checked, documents will be processed at Level 1.

I hereby grant to the Educational Resources Information Center (ERIC) nonexclusive permission to reproduce and disseminate this document as indicated above. Reproduction from the ERIC microfiche or electronic media by persons other than ERIC employees and its system contractors requires permission from the copyright holder. Exception is made for non-profit reproduction by libraries and other service agencies to satisfy information needs of educators in response to discrete inquiries.

Sign here, → please

Signature: Linda Kemp	Printed Name/Position/Title: Linda Kemp, Librarian	
Organization/Address: Texas Education Agency 1701 N. Congress Avenue, Austin, TX 78701-1494	Telephone: (512) 463/9050	FAX: (512) 475-3447
	E-Mail Address: lkemp@[redacted]tea.state.tx.us	Date: 9-13-01

Document sent to ERIC Processing and Reference Facility unless so noted

III. DOCUMENT AVAILABILITY INFORMATION (FROM NON-ERIC SOURCE):

If permission to reproduce is not granted to ERIC, *or*, if you wish ERIC to cite the availability of the document from another source, please provide the following information regarding the availability of the document. (ERIC will not announce a document unless it is publicly available, and a dependable source can be specified. Contributors should also be aware that ERIC selection criteria are significantly more stringent for documents that cannot be made available through EDRS.)

Publisher/Distributor:
Address:
Price:

IV. REFERRAL OF ERIC TO COPYRIGHT/REPRODUCTION RIGHTS HOLDER:

If the right to grant this reproduction release is held by someone other than the addressee, please provide the appropriate name and address:

Name:
Address:

V. WHERE TO SEND THIS FORM:

Send this form to the following ERIC Clearinghouse:

However, if solicited by the ERIC Facility, or if making an unsolicited contribution to ERIC, return this form (and the document being contributed) to:

ERIC Processing and Reference Facility
4483-A Forbes Boulevard
Lanham, Maryland 20706

Telephone: 301-552-4200
Toll Free: 800-799-3742
FAX: 301-552-4700
e-mail: info@ericfac.piccard.csc.com
WWW: http://ericfacility.org

EFF-088 (Rev. 9/97)
PREVIOUS VERSIONS OF THIS FORM ARE OBSOLETE.